

أفضل الممارسات في تربية الموهوبين

دليل مبني على البرهان



د. دونالد. إيترسن



د. بروس م. شور



د. آن روبنسون

نقله إلى العربية: د. محمود محمد عياد الوحيدي

تقديم

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

انطلاقاً من الخطة الإستراتيجية للموهبة والإبداع التي طورتها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) والتي أقرها خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله ابن عبد العزيز -حفظه الله-، حرصت (موهبة) على نشر ثقافة الموهبة والإبداع من خلال مبادرات ومشاريع عديدة.

وقد حرصت (موهبة) على أن تبني ممارسات وتطبيقات تربية وتعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي على أسس معرفية وعلمية رصينة، تركز على أفضل الممارسات العالمية، وأحدث نتائج البحوث والدراسات في مجال الموهبة والإبداع.

وعلى الرغم من التراكم المعرفي الكبير في مجال تربية الموهوبين الذي تمتد جذوره لأكثر من نصف قرن، فإن حركة التأليف على المستوى العربي ظلت بطيئة، ولا تواكب التطور المعرفي المتسارع في مجال تربية الموهوبين. وقد جاءت فكرة ترجمة سلسلة مختارة من أفضل الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والإبداع للإسهام في إمداد المكتبة العربية، ومن ورائها المربين والباحثين والممارسين في مجال الموهبة، بمصادر حديثة وأصيلة للمعرفة، يُعَدُّ بقيمتها، وموثوق بها، شارك في تأليفها نخبة من رواد مجال تربية الموهوبين في العالم. وقد حرصت موهبة على أن تغطي هذه الكتب مجالات واسعة ومتنوعة في مجال تربية الموهوبين، بحيث يستفيد منها قطاع عريض من المستفيدين. وقد تناولت هذه الإصدارات عدداً من القضايا المتنوعة المرتبطة بمفاهيم ونماذج الموهبة، وقضايا الإبداع المختلفة، والتعرف على الموهوبين، وكيفية تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها، والنماذج التدريسية المستخدمة في تعليم الموهوبين، والخدمات النفسية والإرشادية، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة.

وقد اختارت (موهبة) شركة العبيكان للنشر بالتعاون معها في تنفيذ مشروع (إصدارات موهبة العلمية) لما عرف عنها من خبرة طويلة في مجال الترجمة والنشر، ولما تتميز به إصداراتها من جودة وتدقيق وإتقان. وقد قام على ترجمة ومراجعة هذه الكتب فريق متميز من المتخصصين، كما قام فريق من خبراء موهبة بالتأكد من جودة تلك الإصدارات.

وتأمل (موهبة) في أن تسهم هذه الإصدارات من الكتب في دعم نشر ثقافة الموهبة والإبداع، وفي تلبية حاجة المكتبة العربية إلى أدلة مرجعية موثوقة في مجال تعليم الموهوبين، تسهم في تعزيز الفهم السليم للموهبة والإبداع لدى المربين والباحثين، وفي تطوير ممارساتهم العملية في مجال تربية الموهوبين، بما يسهم في بناء منظومة تربوية فاعلة، تدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة، في ظل قيادة حكيمة رشيدة، ووطن غال.

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

أفضل الممارسات في تربية الموهوبين

دليل مبني على البرهان

د. بروس م. شور
Bruce M. Shore

د. آن روبنسون
Ann Robinson

د. دونا ل. إينرسن
Donna L. Enersen

مراجعة
د. داود سليمان القرنة

نقله إلى العربية
د. محمود محمد الوحيدي

Original Title

Best Practices in Gifted Education

An Evidence-Based Guide

Authors: Anne Robinson Ph.D - Donna Enersen Ph.D. - Bruce Shore Ph.D.

Copyright © 2007 Prufrock Press Inc.

ISBN-13: 978-1593632106

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition

Published by Prufrock Press Inc., Waco, TX 76714-8813, (U.S.A.)

حقوق الطبعة العربية محفوظة للبيكان بالتعاقد مع بروفروك بريس إنكوبريشن. الولايات المتحدة الأمريكية

© 2012 _ 1433

البيكان
obeikan

مكتبة البيكان، 1435هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

مجموعة مؤلفين

أفضل الممارسات في تربية الموهوبين. / مجموعة مؤلفين؛ لجنة التعريب والترجمة بمكتبة

البيكان. - الريلمس 1435هـ

400 ص؛ 16.5 × 24 سم

ردمك: 9 - 600 - 503 - 603 - 978

2 - الأطفال الموهوبون

1 - الطلاب الموهوبون - رعاية

أ- لجنة التعريب والترجمة بمكتبة البيكان (مترجم) ب. العنوان

رقم الإيداع: 1435 / 705

ديوي: 371.95

الطبعة العربية الأولى 1435هـ - 2014م

تم إصدار هذا الكتاب ضمن مشروع النشر المشترك بين

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة البيكان للتعليم

الناشر البيكان للنشر
obeikan

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517

موقعنا على الإنترنت

www.obeikanpublishing.com

متجر البيكان على أبل
obeikan

<http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store>

امتياز التوزيع شركة مكتبة البيكان
obeikan

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: 4808654 - فاكس: 4889023 ص.ب: 62807 الرياض 11595

جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي» أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

قائمة المحتويات

7	تمهيد
9	مقدمة

الجزء الأول: البيت

17	الفصل الأول: مشاركة الوالدين
27	الفصل الثاني: التكيف الاجتماعي والعاطفي وعلاقات الأقران
41	الفصل الثالث: الطلاب ثنائيو الحاجات
53	الفصل الرابع: فروق الجندر (النوع الاجتماعي)
67	الفصل الخامس: تطوير المواهب الخاصة
73	الفصل السادس: خبرات القراءة والكتابة للأطفال مبكرى النضج
89	الفصل السابع: الموجهون والتلمذة
101	الفصل الثامن: البرامج الجامعية

الجزء الثاني: غرفة الصف

111	الفصل التاسع: تشجيع الإبداع
127	الفصل العاشر: الذكاءات المتعددة
143	الفصل الحادي عشر: مستويات التفكير العليا
155	الفصل الثاني عشر: التعلم والتعليم القائمان على الاستقصاء
167	الفصل الثالث عشر: ضغط المنهاج
175	الفصل الرابع عشر: التجميع المرن
185	الفصل الخامس عشر: تكنولوجيا التعليم
199	الفصل السادس عشر: استخدام مصادر التاريخ الأولية

207	الفصل السابع عشر: تدريس فنون اللغة
221	الفصل الثامن عشر: تدريس القراءة
233	الفصل التاسع عشر: العلوم في غرفة الصف

الجزء الثالث: المدرسة

245	الفصل العشرون: منهاج الرياضيات
269	الفصل الواحد والعشرون: منهاج الفنون
281	الفصل الثاني والعشرون: تعلّم لغات عدّة
289	الفصل الثالث والعشرون: التربية المهنية
299	الفصل الرابع والعشرون: البرامج المدرسية
311	الفصل الخامس والعشرون: التسريع
329	الفصل السادس والعشرون: استخدام معايير متعددة في تعرّف الموهبة
347	الفصل السابع والعشرون: تطوير مواهب الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة
359	الفصل الثامن والعشرون: الطلاب الواعدون من المجتمعات محدودة الدخل
369	الفصل التاسع والعشرون: تنمية المعلمين مهنيّاً
383	خاتمة
389	نبذة من سيرة المؤلفين
391	تعريف بأعضاء لجنة الإشراف
395	قائمة المصطلحات

تمهيد

ما الدليل الذي يُعزز ممارسة معينة؟ هل أُسس هذا الدليل على قاعدة بحثية صلبة؟

يُمثّل هذان السؤالان بعضاً من الأسئلة التي يتعين علينا طرحها على أنفسنا ونحن ننظر إلى أفضل السبل لتربية الطلاب الموهوبين والناغبين ودعمهم. إلّا أنّ واقع الحال يُظهر خلاف ذلك؛ إذ يعتمد العديد من خبراء التربية والتعليم إلى تبني كثير من البرامج والمناهج والممارسات من دون اهتمام بالأدلة التي تُثبت صحتها وتؤكدّها. ونتيجة لذلك؛ برز اختلاف وتضارب في الآراء حول ما ينبغي عمله، فرأي شخص واحد في غياب البرهان مثل عدمه؛ لأنه في غياب الدليل، يصبح رأي الشخص لا قيمة له.

لحسن الطالع، فقد أتاح صدور هذا الكتاب لنا فرصة النظر في كثير من الممارسات الشائعة التي يتعرّض لها العديد من الطلاب الموهوبين والناغبين. وقد اضطلع الموجهون - بدعم من أحد فرق الخبراء في مجال تعليم الموهوبين - بتنفيذ المهمة الكبيرة المتمثلة في تحديد الممارسات التي يتعرّض لها هؤلاء الطلاب، وأتبعوا ذلك بتحليل البحوث التي تُحسّن هذه الممارسات، وهذا أمر شاقّ جداً. نجح هؤلاء الموجهون أيضاً في تلخيص البحوث على نحوٍ سهل على القارئ العادي فهمه؛ حتى يتسنى للجميع الاستفادة من النتائج في اتخاذ القرارات المتعلقة بأفضل الطرائق لدعم الطلاب الموهوبين والناغبين.

وتأسيساً على ما سبق، اطرح على نفسك الأسئلة الآتية: هل يُعدّ البرهان على ممارسة معينة أمراً مقنعاً؟ هل نعرف ما يكفي عن هذه الممارسة لتطبيقها على أطفالنا؟ هل البحوث المقدمة رصينة ومقنعة؟

يُمثّل هذا الكتاب نقطة بداية مفيدة لهذه النقاشات، وهو كفيّل بمساعدتنا جميعاً على تصميم برامج أفضل وأكثر فاعلية للطلاب الموهوبين والناغبين.

بات أوكونيل روس

وزارة التعليم الأمريكية

Pat O'Connell Ross

مقدمة

يريد الآباء الأفضل لأطفالهم، في حين يريد المربون النجاح لطلابهم. وفي كلتا الحالتين، يتبادر إلى ذهن كل من الوالدين والمعلمين تساؤلات عدّة عما يمكن عمله في البيت والمدرسة لتعزيز مواهب الأطفال والمراهقين.

تُزود مجموعة الممارسات الآتية، القائمة على البحوث، العائلات والمدارس بالمعلومات العملية التي يمكن للآباء والمربين العمل بناءً عليها.

إنّ التسعة والعشرين أسلوباً الواردة في هذا الكتاب هي نتيجة أبحاث تربوية شاملة واسعة النطاق، تناولت الأساليب الناجعة للتعامل مع الشباب الموهوبين. وقد عزّزت هذه الممارسات - التي اختيرت للدراسة - باستقصاء منهجي، وإثباتات مستمدة من البحوث. إلّا أنّ عرضها في هذا الكتاب لا يُمثّل صورة كاملة وافية لكيفية تطوير مواهب الشباب من ذوي القدرات العالية، وإنّما يُمثّل توصيات لإجراءات محدّدة يمكن للآباء والمعلمين الاسترشاد بها في أثناء تربية الموهوبين وتعليمهم.

نُظّمت هذه الممارسات التي يُمثّلها جدول 1 في ثلاثة أقسام، هي: البيت، وغرفة الصف، والمدرسة. وإلى حدّ ما، فإنّ هذه الأقسام ليست منفصلة عن بعضها بعضاً؛ فكثير منها مشترك بين البيت والمدرسة. ومع ذلك، فإنّ البحث يركّز غالباً على جانب واحد أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى؛ ما يُفسّر سبب وضع كلّ ممارسة في القسم الذي يُحتَمَل حدوثها فيه.

قُسّمت هذه المراجعات إلى أربعة أقسام؛ أولها: ذكر فقرة موجزة تُمهّد الطريق للمراجعة. وثانيها: عرض مادة البحث في قسم «ما الذي نعرفه؟». وثالثها: التوصيات أو الإجراءات المستمدة من البحوث الواردة في قسم «ما الذي يمكننا فعله؟». ورابعها: عرض قائمة بالمراجع في نهاية كلّ مناقشة، علماً بأنّه لا يوجد تداخل بين الممارسات جميعها؛ إذ يستطيع قارئ هذا النصّ تصفّح الممارسات مثل أيّ قارئ لمجموعة من القصص القصيرة.

ومما يدل على أهمية البيانات التي تضمنتها الممارسات المذكورة آنفاً، تنظيم القائمين على برنامج «جافيتس للطلاب الموهوبين والناغبين»، التابع لوزارة التعليم الأمريكية (Javits Gifted and Talented Students Program) اجتماعاً لأحد فرق التوجيه، ضمَّ عدداً من

جدول 1

الممارسات الخاصة بالطلاب الموهوبين، المعززة بالبراهين والأدلة.

البيت	غرفة الصف	المدرسة
مشاركة الوالدين.	تشجيع الإبداع.	منهاج الرياضيات.
التكيف الاجتماعي- الوجداني وعلاقات الأقران.	الذكاءات المتعددة.	الآداب في المنهاج.
الطلاب ثنائيو الحاجات.	مستويات التفكير العليا.	تعلم لغات عدة.
الفروق بين الجنسين (الجندر/ النوع الاجتماعي)	التعلم والتعليم القائم على الاستقصاء.	التعليم المهني.
تنمية مواهب معينة.	ضغط المنهاج.	البرامج المدرسية.
تعليم القراءة والكتابة المبكر للقراء المبتدئين ومبكرى النضج.	التجميع المرن.	التسريع.
الموجهون والتلمذة.	تكنولوجيا التعليم.	المعايير المتعددة لتعرف الموهبة.
البرامج المستندة إلى الجامعة.	استخدام مصادر التاريخ الأولية.	تطوير مواهب الطلاب ذوي الأصول الثقافية المتنوعة.
	تدريس فنون اللغة.	الطلاب الموهوبون من المجتمعات المحدودة الدخل.
	تعليم القراءة.	تنمية المعلمين مهنيّاً.
	العلوم في الغرفة الصفية.	

الممارسين والأكاديميين؛ بغية تحديد أفضل الممارسات التي تهتم المعلمين، وتلك التي تحظى بدعم من البحث العلمي. وقد مثل هذا الفريق خبراء من: وزارة التعليم العالي، ووزارات التربية في الولايات الأمريكية المختلفة، ومناطق الخدمة التعليمية الإقليمية، والمناطق التعليمية المحلية. فضلاً عن ثلاثة رؤساء تحرير (أو رؤساء تحرير سابقين) لدوريات تُعنى بقضايا تعليم الطفل الموهوب. وضم فريق التوجيه ممثلين عن اثنتين من المقاطعات، وإحدى عشرة ولاية أمريكية، ومقاطعة واحدة، والجامعات، ووزارة الخارجية، ومدارس المقاطعات.

يسترشد الإطار العام للمشروع (المدرج هنا) بأهمية ربط الأدلة التجريبية بقلق أولياء الأمور والممارسين وصنّاع القرار؛ إذ غالباً ما اقترن هذا الارتباط بين البحوث والممارسة بالإيجاب الظاهر على مُحيا الباحثين والممارسين وصنّاع القرار على حدّ سواء. لذا، فإنّ نصّ هذا الإطار يسعى إلى سدّ هذه الفجوة.

ولأنّ هذا النص قد كتب أصلاً للقارئ العادي؛ فقد طُلب إلى الخبراء المجتمعين إعداد قائمة من الأسئلة تُعنى بتطوير الموهبة والإبداع، والشباب ذوي القدرة العالية، التي يعتقدون أنّها تهتم القارئ العادي. كما شجّعوا في المرحلة الأولى من المشروع على اقتراح أسئلة تهمهم بوصفهم خبراء في تنمية المواهب. وقد طرحوا ثلاثة أسئلة عامة، هي:

ما الأسئلة المتعلقة بالممارسات التربوية والأسرية الفاعلة للشباب الموهوبين التي يمكننا الإجابة عنها؟ كيف يمكن صياغة هذه الأسئلة على نحوٍ يحقق أكبر فائدة للممارسين؟ كيف تثرى البحوث الحالية هذه الأسئلة العلمية؟

بدايةً، وضع الخبراء لذلك 150 سؤالاً، ثمّ تولّت مجموعات صغيرة منهم توضيح هذه الأسئلة، ودمجها، واختيار أكثرها أهمية. فضلاً عن اقتراح البحوث الداعمة لها.

في المرحلة الثانية، اجتمع موظفو برنامج «جافيتس» والكتاب الثلاثة الذين تولّوا صوغ الأسئلة، لترجمتها على نحوٍ يُسهّل عملية البحث الإلكتروني. وقد تُرجمت هذه الأسئلة إلى 61 مصطلحاً، وُبُحِثت إلكترونياً باستخدام برنامج (ERIC)، و(PSYCHINFO).

أظهرت نتائج البحث أن 31 مصطلحاً من مجموع هذه المصطلحات، قدمت معلومات بحث تجريبي تكفي لإبقاء كل منها في مجموعة الممارسات التي ستجري مراجعتها. وفي أثناء مرحلة الكتابة، دُمجت ممارستان في المراجعات الأخرى بسبب التداخل أو توافر الدليل البحثي ذي الصلة، فأصبح عدد الممارسات النهائي 29 ممارسة. على سبيل المثال، أُعدت دراستا التكيف العاطفي وعلاقات الزملاء بصورة منفصلة، ولكنهما روجعتا معاً؛ لأنهما تُكمّلان بعضهما بعضاً. وفي التنقيحات اللاحقة، دُمج التسكين المتقدم (*advanced placement*) في التسريع (*acceleration*)، وسعى الكتاب إلى الحصول على الدراسات ذات العلاقة، بالإضافة إلى عمليات البحث الإلكترونية. وبوجه عام، تُركّز المراجعات على الدراسات البحثية التي تناولت الشباب الموهوبين، والدراسات التي استقصت أنواع النتائج التعليمية المهمة لتنمية المواهب. وتؤكد هذه النتائج على مستويات التفكير العليا والمناهج الدراسية الصعبة. أمّا المرحلة الثالثة فتضمّنت دراسة البحوث، وإعداد مسودة بالممارسات التي وُزعت على أعضاء فريق الصياغة. وقد مثّل النص الناتج مجموعة من 29 ممارسة منفردة مبنية على البحوث التجريبية، تُوفّر توجيهات محدّدة للمعلّمين وأولياء الأمور وصنّاع القرار بخصوص الممارسات الناجحة مع الشباب الموهوبين.

امتازت الممارسات في هذه المجموعة بالتنوّع، وعكست العديد من الاهتمامات في مجال تربية الموهوبين، بما في ذلك: إسهام أولياء الأمور في تعزيز عملية تعلّم أطفالهم، والاهتمام بالطلاب الموهوبين من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة وذوي الدخل المحدود، ووسائل تعرّف المواهب، والحاجة إلى المناهج الدراسية التي تتحدى الشباب النابغين. وعكست مراجعة الممارسات الفردية تعدّد وجهات النظر في هذا المجال.

يتجلّى هذا التنوّع في أوضح صورته في استعمال المصطلحات لوصف مجتمع المستفيدين: الموهوبين، والنابغين، وذوي القدرات العالية، والطلاب الواعدين (*gifted, talented, high-ability promising learners*) وقد أوردنا هذه المصطلحات جميعها، واستخدمناها مترادفة. وفي المقابل، فإنّنا نقدّر عالياً جهود المنظرين الذين يعالجون قضايا المصطلحات؛ لأنّ من شأن هذه الجهود أن تدفع بهذا الميدان إلى الأمام، لكننا -بوصفنا

معلمين- نحتاج إلى أفضل مشورة عملية متوافرة، علماً بأننا أخذنا مادة البحوث كما وجدناها، ثم بحثنا فيها عن «القصة» التي يمكن أن تحكيها لنا. ومما لا شك فيه أن هذا الكتاب لن يجيب عن كل سؤال يطرحه أولياء الأمور أو المعلمين عما يناسب الشباب الموهوبين، ولكنه يُمثل بداية رحلة طويلة في عالم الموهوبين.

الجزء الأول

البيت

الفصل الأول

مشاركة الوالدين

أثبتت أكثر من 80 سنة من البحث والخبرة أنّ تعليم أيّ طفل يصبح أكثر فاعلية عن طريق المحافظة على دور أولياء الأمور في البيت وتعزيزه بشراكة مع المدارس. ونظراً إلى أنّ الأطفال ذوي القدرات العالية يحتاجون إلى تدخّلات أكاديمية؛ يتعيّن على الوالدين والمعلّمين العمل معاً طوال سني حياة الطفل المدرسية.

ما الذي نعرفه؟

يُعرّف أولياء أمور الأطفال الموهوبين بدقتهم المتناهية في تعرّف قدرات أبنائهم، خاصة إذا كان لديهم شيء من المعرفة بخصوص كيفية التطوّر الطبيعي للأطفال.

وقد ذكر كلّ من: لويس ولويس (Lewis & Lewis, 1992)، وجاكسون (Jackson, 1992)، وروبينسون وروبينسون (Robinson & Robinson, 1992)، وروبينسون، ودایل، ولاندزمان (Landesman, Robinson, Dale, 1990) أنّ أولياء الأمور يصفون أطفالهم من حيث الخصائص والسلوكات التي تدل على مهارة وتفكير متقدمين؛ وحتى عندما لا يفهمون تماماً مدى هذه القدرات، فإنّهم يدركون تميّز أطفالهم عن الأطفال الآخرين (Munger, 1990; Silverman, 1997). ولأنّ البحوث قد دعت -منذ مدّة طويلة- إلى اكتشاف المواهب وتمييتها مبكراً؛ فإنّه يتعيّن على المربين الترحيب والاهتمام بمعلومات أولياء الأمور المتعلقة بقدرات أطفالهم الخاصة والبناء عليها. وبذا، يصبح ذلك أول نوع من المشاركة التي ينبغي للمدارس البحث عنها، ولأولياء الأمور توفيرها.

وبصورة عامة، فإن البيوت التي عمادها الدعم والتحفيز والاستكشاف، والتي تتميز بتماسكها على نحو فاعل، هي القادرة على تطوير قدرات الطفل الموهوب ورعايتها. وبهذا الخصوص، فإن الإمكانيات المادية ليست مهمة جداً، مع أن الدروس والخدمات الخصوصية يمكن أن تكون مكلفة. وقد أكدت دراسة جويس فان تاسل - باسكا (VanTassel-Baska, 1989) عن المراهقين الموهوبين المحرومين، صحة التأثير الفاعل لأولياء الأمور الذي يفوق الوضع المادي المريح، أو حتى مستوى تعليمهم. وبالمثل، فمن المفيد جداً للأطفال العيش في بيت يولي جلّ عنايته لهم؛ بحيث يقضي الآباء بعض الوقت معهم، ويشاركونهم في النقاش والأحاديث، والقراءة، واللعب، وممارسة الأنشطة اليومية (Robinson et al., 1990). وعادة ما يتخطى هذا المفهوم الخطوط والحواجز الثقافية والاقتصادية. وقد توصلت دراسة حالة متعمقة لثمانية طلاب من ذوي الأقليات، يعاني أفراد عائلاتها أوضاعاً مادية صعبة (توملينسون، كالاها، وليلي (Tomlinson, Callahan & Lelli, 1997)، إلى معلومات مثيرة عن أهمية هذا النوع من المشاركة. فقد كان لهؤلاء الطلاب - على الأقل - أمهات أو آباء يُبادلونهم الاهتمام والحب، ويسعون إلى الإسهام بفاعلية في حياتهم. وقد كان الآباء مصممين على مساعدة أبنائهم في عملية التعلم، والبحث عن طرائق تتيح لهم القيام بذلك بصورة جيدة. وفي المقابل، فإنّ العكس صحيح أيضاً؛ إذ تبين أن الأطفال الذين يعانون الإهمال واللامبالاة من الآباء كانوا ضعافاً نمائياً ودراسياً. وقد وُجد أن انعدام احترام الذات والكفاية الناجمين عن ذلك يتضاعف طوال سنوات المدرسة (Steinberg, 1996).

من جانب آخر، تُعدّ الدراسة النوعية التي أُجريت على 34 طفلاً من الموهوبين وأسرهم (Corbin & Denicolo, 1998) مثالاً على البحوث الخاصة بتحديد تأثير مشاركة الوالدين في النجاح المدرسي. وقد كشفت النتائج التي توصل إليها الباحثان أن الطلاب الذين أظهروا تفوقاً كانوا يحظون بآباء سعوا إلى معرفة النظام التعليمي، وتعزيز العلاقة بالمدرسة. فضلاً عن الوعي بأهمية التعليم، وتوقع تميز الأداء لهم ولأطفالهم، وإنشاء علاقة وطيدة بالمعلمين، والترفع عن الخلافات الزوجية، والحيلولة دون وقوفها عائقاً يثنيهم عن رعاية أطفالهم. وفي السياق نفسه، أظهرت النتائج التي توصل إليها كلارك (Clark, 1983) وجود دليل إضافي يبرز الطرائق التي تؤثر فيها سلوكيات الوالدين في حياة الأطفال، وقد تمثل ذلك في:

توفير الدعم العاطفي، خاصة عند مرور الأطفال بتجربة فاشلة؛ وتوعيتهم بأهمية الممارسة والعمل، ومراقبة أنشطتهم وكيفية قضائهم الوقت (مثل: مشاهدة التلفاز، ومخالطة الرفاق والأصدقاء)، ومناقشة أي تطورات تخصهم في المدرسة، وتحمل مسؤولية تعلمهم في البيت (Finn, 1998). ويظهر أثر هذه النتائج جلياً في البحوث التي تُعنى بتنمية الطفل وتعليمه، مثل دراسة مارتيني (Martini, 1995)، التي تشير إلى أن تحفيز التحضير في البيت أمر ضروري للنجاح في المدرسة. وقد لاحظ مارتيني وجود بعض الممارسات الأبوية المحددة التي تفوق الوضع الاجتماعي الاقتصادي، ومعامل ذكاء (IQ) الأم أو الأب ومستواهما التعليمي. وتشمل هذه الممارسات نمذجة إستراتيجيات الحياة التي أثبتت نجاعتها بالنسبة إليهم، ومشاركة الآباء - على نطاق واسع - في تنظيم حياة أطفالهم، والتواصل المتكرر مع المعلمين. وقد وجد موس وستراير (Moss & Strayer, 1990) أيضاً ممارسات أبوية مماثلة؛ حتى مع أمهات وأطفال ما قبل المدرسة. وأيدت دراسة كرين (Crane, 1996) نتائج والبرغ (Walberge, 1991) التي أبرزت الدور الذي يلعبه الوالدان في نجاح تعلم أطفالهم، عن طريق توفير بيئة أسرية - ملؤها الحب، والتوقعات، والفرص، والتوجيه - تُشجع على تطوير المهارات المعرفية. وقد درس إنتويزل وألكسندر (Entwisle & Alexander, 1990) هذه البيئة نفسها، من حيث الأثر الواسع والمهم لهذه البيئة في تحصيل الأطفال في الرياضيات. ثم توسّع داي وسكادر (Dai & Schader, 2000) في بحث أثر هذه الجهود لتشمل التدريب الموسيقي.

بعد ذلك، واصل كولمان وكروس (Coleman & Cross, 2005) تأكيد الآثار التي لا مثيل لها لمشاركة الوالدين في النجاح الأكاديمي.

وفي الحالات جميعها، فإنّ الأطفال يستفيدون من مشاركة والديهم في تعليمهم، عن طريق إظهار الاهتمام بواجباتهم البيتية، واستقصاء الموضوعات ذات الاهتمام معاً، والتواصل مع المعلمين وإدارة المدرسة بانتظام، والوقوف إلى جانب أطفالهم في المسابقات التي تقام في ملاعب المدرسة. ومن المهم أيضاً ملاحظة أنّ المعلمين الذين يحفزون أولياء الأمور إلى المشاركة بنشاط، يحصدون أعلى التقديرات من مديريهم لقاء قدراتهم التدريسية العامة،

ومهارات التواصل الاجتماعي. كما تحظى أي مدرسة تنال علامات جيدة في هذا المجال بالتكريم والدعاية الإيجابية (Epstein, 1985).

وعلى الرغم من ثبوت التأثير الإيجابي لمشاركة الآباء في حياة أطفالهم وتعليمهم، إلا أن الأحداث الفعلية لا تسير دائماً على هذا المنوال. فقد توحى السياسات المدرسية أن الأطفال جميعاً متساوون، وأنه لا توجد فروق تحتاج إلى تعديل في العملية التعليمية. أضف إلى ذلك، فقد ينظر بعض المدرسين إلى أولياء الأمور المطلعين والأذكياء بوصفهم «مزعجين»، ويجعلونهم يشعرون بأنه غير مرحب بهم في غرفة الصف (Cole & Della Vecchia, 1992)، في حين يشعر بعضهم الآخر بأنهم مهدّدون، وأن عليهم اتخاذ موقف دفاعي بسبب أساليب تدريسهم (Enersen, 1993).

وفي المقابل، فقد تضم المدرسة بين جنباتها بعض الأطفال الموهوبين، لكن مصادرها لا تكفي لتلبية احتياجاتهم (Gross, 2004). ففي دراسة مفصلة شملت 15 طفلاً موهوباً (مأخوذة من دراسة أوسع لـ 40 طفلاً موهوباً)، تتبّع غروس خبرات الأسرة والمدرسة التي تُظهر حجم العبء الذي يتحمّله الآباء، ومدى الصعوبة التي يواجهونها في التواصل مع المعلمين وإدارات المدارس.

يدور منذ زمن طويل جدل حول مفهوم الالتحاق المبكر بالمدرسة (كما هو الحال بالنسبة إلى جوانب التسريع جميعها)؛ إذ يأتي أولياء الأمور إلى المدرسة وهم يحملون تقارير عن إجابة أطفالهم القراءة في عمر 3 سنوات أو 4، ويتحدثون بإسهاب عن الديناميكيات، أو الفضاء، أو موضوع ما، ويدركون جيداً القيمة المكانية، ويستطيعون القيام بالعمليات الحسابية، أو ربّما يظهرون موهبة فنية أو موسيقية. وفي بعض الحالات، تكون معلمة مرحلة ما قبل المدرسة قد نبّهت أهل لجوانب النبوغ لدى أطفالهم. وبسبب هذه التشجيع وأدلة الملاحظة اليومية في البيت، يعتقد الآباء أن أطفالهم مستعدون لدخول المدرسة. وفي الحقيقة، فإنّ البحوث التي تعرّضت لنجاح الأطفال الذين يدخلون المدرسة في وقت مبكر، هي بحوث متباينة، ويُستشهد بها - في كثير من الأحيان - بحذر بخصوص التكيف والفوائد الطويلة الأمد. لذا، تُظهر مدارس عدّة في المناطق التعليمية بالولايات المتحدة تردّداً بخصوص القبول المبكر، أو تعارضه بشدّة. وفي معظم الحالات، يبذل أولياء الأمور جهوداً حثيثة لتأمين القبول المبكر

أو غيره من الخدمات لأطفالهم. وهكذا، تبدأ عملية تستمر سنوات عدّة، وتؤدي غالباً إلى تردي العلاقات بين البيت والمدرسة (Enersen, 1993).

وقد يقرّر الآباء ملء الفجوة بأنفسهم، وتوفير تدريس لأبنائهم في البيت في تلك السنوات المبكرة، ولاحقاً في ساعات ما بعد انتهاء الدوام المدرسي، وقد يلجؤون إلى إحداث تغييرات قسرية (بالقوة) في المدرسة. وفي أثناء محاولاتهم حلّ المشكلة، فإنّهم يحتاجون إلى أمرين أساسيين، هما: مساندة الآخرين الذين يعانون الصعوبات نفسها، وتوفير بيانات عن الأطفال الموهوبين والموارد المتاحة لهم. وحين تعلم المدارس بمثل هذه المحاولات، فإنّها تستطيع اغتنام الفرصة من أجل تمكين الآباء والمعلّمين من بناء شراكة عن طريق التداخلات التعليمية، علماً بأنّ معظم الخطط الناجحة والقابلة للتنفيذ، تركّز على بناء مهارات التواصل، وتبادل المعلومات عن طبيعة الأطفال الموهوبين وحاجاتهم، وتعرّف وجهات نظر الآخرين. وتوجد نماذج عدّة يمكن الاعتماد عليها في مثل هذه التداخلات، تؤدي جميعاً إلى إيجاد بيئة مناسبة لفتح النقاش، وطرح الأسئلة، وإنشاء تجمّعات لأولياء الأمور، مثل: برنامج دعم الحاجات العاطفية للموهوبين*. وغالباً ما يُدعى الخبراء إلى تقديم بيانات عن موضوعات معيّنة، مثل: طرائق التعرف إلى الموهوبين، وتقديم المشورة المهنية، والحاجات العاطفية للأطفال الموهوبين.

يمكن عقد هذه الجلسات خلال النهار، أو في المساء، أو في أثناء مشاركة الأطفال في الدروس الإثرائية. ومن المثير للاهتمام أنّ المشاركين يعدّون حتى مجرد عقد دورة قصيرة أمراً مفيداً جداً، وأنّ الجزء المهم في هذا كلّهُ هو العثور على أولياء أمور آخرين يشاطرونهم الخبرات والهموم (إينرسين). ويشعر الآباء بعد عقد مثل هذه الجلسات أنّهم أصبحوا أكثر استعداداً للتواصل مع المدارس بفهم ودفاع مناسبين.

* Supporting Emotional Needs of the Gifted [SENG] هي منظمة وطنية غير ربحية تعمل على تعزيز البيئات التي تجعل الأطفال الموهوبين يفهمون موهبتهم ويتقبلون ذواتهم، ويحظون بالتقدير والرعاية والدعم من عائلاتهم ومدارسهم وأماكن العمل ومجتمعاتهم- المترجم.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

إنّ الدليل القاطع على نجاعة مشاركة الآباء وفوائدها للطفل والمدرسة، يتطلّب وجود اتصالات إيجابية وشبه جماعية بين المربين وأولياء الأمور، بحيث يمكن مساعدة أولياء الأمور على تطوير مهارات الرعاية الأبوية الفاعلة، بالتزامن مع تطوير المعلمين وسائل فاعلة لمشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في المدرسة:

- تضمين دورات تدريب المعلمين قبل الخدمة كلاً من: المسوغ، وأساليب العمل البناء مع أولياء أمور الطلاب الموهوبين؛ على أن يكون ذلك جزءاً من مشروع أكبر لإثراء دورات إعداد المعلمين بالوعي وأساليب تعليم الطلاب الموهوبين.
- تزويد المعلمين الممارسين بإستراتيجيات فاعلة تتيح التعامل مع أولياء أمور الطلاب الموهوبين. فضلاً عن تنظيم ورش عمل تركّز على التواصل والتعاون الفاعلين.
- تبني إستراتيجيات محدّدة تتيح للمعلمين إشراك أولياء الأمور من العائلات المتنوعة ثقافياً في عملية التعلّم (انظر Ford & Grantham, 2003 من بين الكتاب الذين تناولوا ضرورة تطوير علاقات أفضل بأولياء أمور الطلاب السود، وذوي الأصول الأمريكية اللاتينية، والطلاب الأميركيين الأصليين).
- عقد دروس عن الرعاية الأبوية عند بدء تقديم الخدمات الخاصة بالطلاب الموهوبين، بحيث تشمل الآتي:

- توفير بيانات عن الإجراءات والتدابير اللازمة للتعرف إلى الموهوبين.
- تحديد طبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم.
- تعرف الموارد والخيارات المتاحة محلياً.
- تعزيز مهارات التواصل، مثل: التحاور الفاعل، والإصغاء الجيد.
- التركيز على مهارات التنشئة الخاصة بالطالب.
- عقد دورات تدريبية خاصة تُعنى بكيفية تشجيع التعلّم في البيت.

• إعداد خطط تتيح الاستفادة من خبرات أولياء الأمور عن طريق المشاركة في الفصول الدراسية.

• تدريب المعلمين على الاستفادة القصوى من خبرات أولياء الأمور المتطوعين، علماً بأن العمل معاً يؤدي إلى بناء علاقة يمكن بواسطتها تبين الوقت الذي يصبح فيه الوضع متوتراً.

• تشجيع الإداريين (خاصة مديري المدارس) على حضور دورات تدريب المعلمين وأولياء الأمور، وتأكيد تعزيز مفهوم الشراكة بحضورهم القيادي.

• افتراض أن أولياء الأمور والمعلمين والإداريين يسعون جميعاً إلى ما فيه مصلحة الطلاب، وعدم توقع إحاطة أي فرد بالمعلومات الضرورية لاتخاذ أفضل القرارات؛ ما يتطلب توفير الوسائل المناسبة التي تتيح لأولياء الأمور الحصول على المواد المرجعية، والتواصل مع المهنيين، وأولياء الأمور الآخرين. على سبيل المثال، يمكن فتح مكتبة صغيرة، وتخصيص غرفة للاجتماعات في المدرسة، وعقد ورش عمل، واستضافة المحاضرين، وإنشاء موقع على الشبكة العنكبوتية، أو غيرها من مراكز تبادل المعلومات والتواصل الاجتماعي.

• حفظ الإستراتيجيات والأنشطة الخاصة بهذا العمل. فبعد تنقل الطلاب بين الصفوف وتخرجهم في المدرسة، سيفقد إلى المدرسة طلاب آخرون من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وينضم معلمون جدد إلى هيئة التدريس في المدرسة، وبين هذا وذاك يجب تجديد العملية التربوية والدفاع عن الأطفال الموهوبين (Robinson & Moon, 2003).

في ضوء ما تقدم، يتعين على أولياء الأمور أن يشاركوا بنشاط في الجوانب التي تلامس حياة أطفالهم كلها، وفي تعليمهم تحديداً، ويمكن لهذا التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين أن يجعل هذه المشاركة مفيدة جداً للأطفال.

المراجع

- Cole, L.C., & Della Vecchia, R. (1992, March). *From the voices of parents: Understanding the challenges for families of gifted children*. Paper presented at the Eastern Educational Research Association, Hilton Head, SC.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Corbin, H. L., & Denicolo, P. (1998). Portraits of the able child: Highlights of case study research. *High Ability Studies*, 9, 207–218.
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89, 305–314.
- Dai, D. Y., & Schader, R. (2000). Parents' reasons and motivations for supporting their child's music training. *Roeper Review*, 24, 23–26.
- Enersen, D.L. (1993). *Positive partnerships: Improving interactions among parents and educators of gifted children*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, IN.
- Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluation of teachers. *Educational Researcher*, 14(7), 3–10.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1990). Beginning school math competence: Minority and majority comparisons. *Child Development*, 61, 454–471.
- Finn, J. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20–24.
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, 42, 217–225.
- Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26, 128–138.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.) New York: Routledge–Falmer.
- Jackson, N. E. (1992). Precocious reading of English: Origin, structure, and predictive significance. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 173–203). Norwood, NJ: Ablex

- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27–31.
- Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. *Early Child Development and Care*, 111, 49–68.
- Moss, E., & Strayer, F. F. (1990). Interactive problem-solving of gifted and non-gifted preschoolers with their mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 177–197.
- Munger, A. (1990). The parent's role in counseling the gifted: The balance between home and school. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd ed., pp. 57–65). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Robinson, A., & Moon, S. M. (2003). The national study of state and local advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47, 8–25.
- Robinson, N. M., Dale, P. S., & Landesman, S. (1990). Validity of Stanford-Binet IV with linguistically precocious toddlers. *Intelligence*, 14, 173–186.
- Robinson, N. M., & Robinson, H. B. (1992). The use of standardized tests with young gifted children. In P. S. Klein & A. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 141–170). Norwood, NJ: Ablex.
- Rogers, K. L. (1991). A best-evidence synthesis of the research on types of accelerative programs for gifted students (Vols. 1 & 2). *Dissertation Abstracts International*, 52, 796A. (UMI No. 9122206)
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 2, 172–177.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 163–173). Boston: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382–397). Boston: Allyn & Bacon.
- Steinberg, I. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon & Schuster.

- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high-potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5-17.
- VanTassel-Baska, J. (1989). The role of family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 22-36.
- Webb, J. T., & DeVries, A. R. (1993). *Training manual for facilitators of SENG model guided discussion groups*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

الفصل الثاني

التكيف الاجتماعي والعاطفي وعلاقات الأقران

على الرغم من تناول العديد من الدراسات الصورة النمطية للطفل الموهوب، التي تصفه بالعجز عن التكيف الجسدي والعاطفي والاجتماعي، إلا أنه يتعين علينا إدراك وجود ضغوط استثنائية ومسائل متغيرة مرتبطة بموهبة أي شخص. ومن المهم في هذا المقام مراعاة مناحي حياة الطفل الموهوب جميعها، ولا سيما الدراسية منها، ومفهوم الذات self concept، والمهارات الاجتماعية، والسعادة، والصحة العاطفية، ونضج الموهبة.

ما الذي نعرفه؟

لقد عرفنا منذ دراسة تيرمان (Terman, 1925) وهولنجوورث (Hollingworth, 1926) أن صورة الطفل العبقرى المثقف ذي الرأس المفلطح الذي يرتدي نظارة، هي مجرد صورة أسطورية، وأن الأطفال الموهوبين يحظون بفرصة أكثر من غيرهم للتمتع بصحة جيدة، ونشاط لاف، ومستويات أعلى من المتوسط فيما يخص الاستقرار العاطفي، والشخصية، والكفاية الاجتماعية. وعرفنا أيضاً أن الاستمرار في توقع تفوق من هؤلاء الأطفال من دون مراعاة لأبعاد حياتهم العاطفية والاجتماعية، يكون على حساب التطور الصحي لمفهوم الذات والعلاقات بالعائلة وزملاء الدراسة (Buescher, 1987; Gross, 2004).

الأسرة ومفهوم الذات

تُعدّ الأسرة المكان الأول الذي يبني فيه الأطفال الموهوبون فهمهم لأنفسهم. ويؤدي شعور الطفل الموهوب اجتماعياً وعاطفياً بالانتماء إلى الأسرة، والاحتفاظ -في الوقت نفسه- بهويته الفريدة الخاصة به، إلى مساعدته على التكيف (Sowa & May, 1997).

إنّ العائلات التي تحيا حياة طبيعية ملؤها التعاضد والتآلف والنظام، هي التي تتقبل أطفالها، ولا يتحدث أفرادها بصورة سلبية عن المدرسة، وهي عائلات تُعزّز مبدأ الاستقلالية والاستكشاف، وتضع توقّعات واقعية لأفرادها كافة (Landau, 1990; Silverman, 1993). وتُمهّد هذه العائلات الطريق لاستقرار أطفالها اجتماعياً وعاطفياً.

وقد أُنْكِدَ كلٌّ من سيلفرمان (Silverman, 1993) وتولان (Tolan, 1992) ضرورة إشعار أولياء الأمور بقدرتهم الفائقة على تربية أبنائهم النابغين، والاعتراف بموهبتهم الكامنة. وربما يكون أولياء الأمور أنفسهم قد مروا بخبرات مماثلة مشابهة لخبرات أبنائهم، وبذلك يمكنهم الاستكشاف معاً، ومساعدة الأبناء على التعامل مع موهبتهم. أمّا بالنسبة إلى العائلات المفكّكة فواقع الحال مختلف تماماً. فقد يسمح وليّ الأمر - مثلاً - لطفله الموهوب بالهيمنة، مُسبباً الغضب والإحباط لبقية أفراد الأسرة. فضلاً عن الحدّ من قدرة هذا الطفل ورغبته في التكيف مع الآخرين اجتماعياً (Hollingsworth, 1990; Rimm, 1990). وفي المقابل، يوجد العديد من أولياء الأمور الذين يبحثون عن مساعدة المعلمين وغيرهم من المتخصّصين، إلّا أنّ جلّ مطالب أولياء أمور الأطفال الموهوبين تتمثّل في حاجتهم إلى العون والمساندة من الآباء الآخرين الذين يرعون أيضاً أطفالاً موهوبين، وإلى الاهتمام من المتخصّصين التربويين؛ حتى يتمكنوا من اكتساب معلومات موثوقة يُعتمد عليها في تنشئة الأطفال الموهوبين وتعليمهم (Enersen, 1993a).

علاقات الأقران ومفهوم الذات

يمكن بناء مفهوم الذات أيضاً عن طريق العلاقات بالآخرين. وفي واقع الأمر، فإنّ الأطفال -بتواصلهم مع جميع الأفراد الذين يخالطونهم- يُطوِّرون المعرفة عن أنفسهم بمقارنة الآخرين، خاصة من يماثلونهم في السن، ومن ثمّ يمكنهم تكوين صورة ثابتة عن الذات

(Plucker & Stocking, 2001; Sowa & May, 1997). من جانب آخر، استخدم كلٌّ من: كروس، وكولمان، وستيوارت (Cross, Coleman & Stewart, 1993) استبانة الاتجاهات في دراسة واسعة النطاق لفهم وصمة العار جرّاء الشعور بالاختلاف عن الآخرين، وسلوكات التكيف التي يستخدمها الطلاب للحفاظ على علاقات طبيعية بالأقران والمعلمين. وبالنسبة إلى كثير من الطلاب الموهوبين، فإنّ العثور على أقران حقيقيين يُعدّ مهمة شاقة ومخيبة للآمال.

وجد سيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993) أنّ الأطفال الموهوبين يميلون إلى الانطواء، وحبّ العزلة، وقضاء الوقت وحدهم. ومع أنّ المراهقين الموهوبين يفضلون أوقات العزلة التي يستطيعون خلالها القراءة، والرسم، وأداء أنشطة أخرى تُعدّ مهمة لتطوير موهبتهم، إلّا أنّهم يتوقون أيضاً إلى بناء علاقات بأقرانهم. ولكنّ ذلك يصطدم بالواقع الذي يصعب فيه عليهم العثور على أشخاص آخرين يفهمون هذه الرغبات التي تبدو متناقضة، ويمنحونهم الوقت والمكان المناسبين للاختلاء بأنفسهم، ويكونون حاضرين عند الحاجة إليهم في أوقات أخرى. وقد أشارت إيلين وينر (Winner, 2000) إلى أنّ الصفوف المتقدّمة تساعد هؤلاء الطلاب على التعرّف إلى آخرين يشاركونهم الحاجة إلى الصداقة والخلوة.

لاحظ كلٌّ من (Feldhusen, Sayler, Nielsen, & Kolloff, 1990; Olszewski-Kubilius, 1997; Enersen, 1993) - شأنهم في ذلك شأن كثير من الباحثين - وجود مفهوم ذات قوي، ورغبة في اكتشاف أقران حقيقيين لدى الأطفال الذين يشاركون أقراناً يماثلونهم في القدرات والاهتمامات، في برامج خاصة.

تنشأ العديد من المشكلات التي يواجهها الأطفال الموهوبون في بناء العلاقات من تفاوت مستويات النمو لديهم (Columbus Group, 1991; Silverman, 1993). لذا، يتعيّن مساعدتهم على إدراك أنّ العلاقة بمجموعات الأقران المختلفة التي تتباين أنشطتها يمكن أن تلبيّ مختلف حاجاتهم البدنية والعقلية والاجتماعية؛ فوجود مجموعة أقران في نادي الشطرنج - مثلاً -، وأخرى في صالة التزلج أمر صحي.

من جانب آخر، أوردت باربرا كير (Kerr, 1991) عدداً من الاستنتاجات التي تتناول مفهوم الذات والعلاقات بالأقران. وأظهرت دراساتها وجود تفاعلات جنسية*، تبدو فيها الفتيات الموهوبات أكثر تكيفاً من الأولاد الموهوبين، أو الفتيات والفتيان العاديين، على الرغم من وجود دليل يُثبت أن الفتيات الموهوبات لديهن ثقة أقل بقدراتهن الأكاديمية، ويملن إلى أن يكن حساسات جداً تجاه أثر الموهبة الاجتماعي خلال فترة مراهقتهن. وأضافت كير أن الأطفال الصغار الموهوبين يواجهون صعوبة في العثور على زملاء من العمر نفسه يشاركونهم الاهتمامات نفسها. وهم ربّما يشعرون بالإحباط من عدم قدرة الأطفال الآخرين على القراءة، ونفورهم من لعبة الشطرنج، أو عدم قدرتهم على فهم مفرداتهم. وبالمثل، فقد يواجه الأطفال الذين يتفوقون في مجالات الموهبة المختلفة مشكلات فريدة من نوعها، مثل الأطفال الموهوبين في الرياضيات الذين يتميزون باهتمامات غير عادية تجعل الأطفال الآخرين لا يفهمونهم، أو تدفع غيرهم ممن لم يتعرضوا للتحدي الكافي إلى رفض مثل هذه الاهتمامات. أما الأطفال الذين يتميزون بموهبة متقدمة في الموسيقى، أو الرقص، أو الفن، فقد يراودهم شعور بالانهماك في التخصص المعرفي المطلوب لتحقيق النجاح، وقد يفقدون التواصل مع أقرانهم الذين لا يشاركونهم مثل هذا الاهتمام.

تتناغم نتائج البحوث التي أجريت على مدار العقد الماضي مع نتائج سابقاتها (Hollingwoth, 1942 ; Terman, 1925) في أن الأطفال الموهوبين بصورة استثنائية يدركون أنهم مختلفون تماماً عن أقرانهم الذين يماثلونهم في السن، وأنهم يواجهون صعوبات أكبر في التكيف الاجتماعي مقارنة بغيرهم من ذوي الموهبة المعتدلة. ويشير أحد الاستنتاجات الرئيسة إلى أن هؤلاء الأطفال يُظهرون الودّ والألفة عند التعامل والتواصل مع الآخرين الذين يشبهونهم (Rogers, 1991; Silverman, 1993).

* سَيَرِدُ مصطلح الجندر Gender كثيراً في متن هذا الكتاب. وهذا المصطلح لا يزال غامضاً لدى كثير من الناس. وقد بدأ استخدامه في أواخر القرن الماضي، خاصة في أدبيات منظمة العمل الدولية. وهو يشير إلى الفروق بين الذكر والأنثى بناءً على الدور الاجتماعي لكل منهما، وتأثر هذا الدور بالقيم السائدة في المجتمعات المختلفة. يتميز مفهوم الجندر أو النوع الاجتماعي عن مفهوم الجنس أو النوع البيولوجي من حيث إن ثبات الفروق الجسدية بين الرجل والمرأة، في حين يتسم مفهوم الجندر بالمرونة؛ إذ تتفاوت الأدوار التي يلعبها كلا الجنسين تفاوتاً كبيراً من مجتمع إلى آخر بفعل عوامل ثقافية واجتماعية واقتصادية وغيرها. المترجم.

وقد توصلت دراسات الحالة التي أجرتها بيكلي (Bickley, 2002) على 12 طفلاً موهوباً، تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و 16 سنة؛ إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون صعوبات مشتركة ناجمة عن تصوراتهم لتوقعات الآخرين منهم، وحساسيتهم العالية، ونفورهم الاجتماعي، وضعف الجانب العاطفي لديهم. ثم تحدثت عن إستراتيجيات التكيف التي يوظفها هؤلاء الأطفال من أجل الصمود في البيئات الأكاديمية، بما في ذلك: اتخاذ القرارات الصعبة، واللجوء إلى الانسحاب، وإيجاد التحديات والمحفزات الخاصة بهم، والتفاعل مع مجموعات مختلفة من الأقران.

المدرسة ومفهوم الذات

توجد علاقات ارتباط مستمرة ووطيدة بين مفهوم الذات والنجاح في المدرسة. ويغلب على الطفل الموهوب أن يربط تقديره لذاته self worth بالنجاح في المدرسة، ويستمد هويته الشخصية من تصورات المعلمين (Delisle, 1992)، ويصبح لديه اعتقاد بإمكانية تحقيق الكمال، وتوقع الحد الذي يعاني عنده احترام الذات self-esteem كثيراً؛ عندما لا يرضى بأقل الإنجازات. وبما أن المدرسة جزء مهم لا يتجزأ من حياة الطالب اليومية، فإن فهم التفاعل المعقد للجهد والتحدي، والثناء المحدد والمستحق، والرضا المستمد من البيئة الداعمة؛ كل ذلك يعدّ أمراً أساسياً يحفز الطالب إلى الشعور بقيمته (Katz, 1994; Tomlinson, 1994).

من جانب آخر، أظهرت دراسة بلوكر وستوكنغ (Plucker & Stocking, 2001) عن الطلاب الموهوبين، حجم التفاوت الذي قد يوجد بين القدرة العالية وارتفاع مفهوم الذات. وقد استخدم الباحثان نموذج (I/E) (internal/external frame of reference model) الذي اقترحه مارش (Marsh, 1986) لشرح كيفية بناء الطلاب مفهوم الذات على تقدير شخصي (داخلي) لقدراتهم، بالتزامن مع تقويم قدرات أقرانهم (خارجي)، علماً بأن مثل هذه المقارنة قد تجعلهم يشعرون بإيجابية أقلّ حيال قدراتهم الذاتية.

يؤكد كولمان وغروس (Coleman & Cross, 2005) وجود انخفاض في حوادث المشكلات العاطفية الحادة بين الطلاب الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين، إلا أنهم يواجهون مشكلات خاصة وفريدة بسبب قدراتهم النامية. ثم يصفان مصدر الصراع الذي يواجهه الطلاب

الموهوبون، خاصة في المدرسة، بأنه «ليس شيئاً متأصلاً في سمات الطلاب الموهوبين، وإنما في التفاعل بين الفرد ومحيطه» (ص 165). وفي السياق نفسه، استنتجت ميرাকা غروس (2004) في دراسة لها شملت 15 طفلاً موهوباً، أنه حين يكون المحيط، خاصة في المدارس، موافقاً بالنسبة إليهم، فإنهم يتفاعلون ويتواصلون مع الآخرين، وحين لا يكون موافقاً، فإنهم يشعرون بالإحباط والمرارة. وقد وضعت باربرا كير (Kerr, B., 1991) قائمة من خمسة اضطرابات تكيف عامة مقترنة بالمدرسة قد يصاب بها الطلاب الموهوبون، هي:

- الضغط من الشعور بالوحدة، ومن التوقعات الأكاديمية التي يبنونها الآخرون لهم، أو تلك التي يضعونها لأنفسهم، والالتزام المبالغ فيه بالأنشطة المدرسية - خاصة من الطلاب ذوي القدرات المتعددة -، وكذلك الضغط الناجم عن الطلب إليهم اتخاذ قرارات تتجاوز حدود طاقتهم، أو درجة نضجهم.
- الاكتئاب الذي قد ينتج من الحالات نفسها التي تُسبب الضغط، ومن الصراع الوجودي حيال معنى الحياة وعمق المشاعر التي يمرّون بها نتيجة لأوضاع لا يستطيعون السيطرة عليها.
- الكمال الذي لا يكون دافعاً إيجابياً للتميز، وإنما إكراه للوصول إلى أهداف غير واقعية.
- العلاقات غير المرضية بالأقران.
- الانتحار في حالات نادرة.

وفي الحالات جميعها تقريباً، يمكن للمستشارين البارعين الذين يستمتعون بصحة الطلاب الموهوبين، المساعدة على توجيه هؤلاء الطلاب وإرشادهم إلى إدارة تفردهم، وتكوين صداقات، والتعامل مع النزعة إلى الكمال، وتحديد الأهداف.

اعتبارات في بناء البرامج

توجد بين مجموعات الطلاب الموهوبين فروق كبيرة. لذا، فمن الخطأ الاعتقاد بأن نوعاً واحداً من البرامج أو الخدمات يلبي الاحتياجات التعليمية والوجدانية للطلاب الموهوبين كافة.

وفي ما يأتي أبرز العوامل التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

- درجة الموهبة أو مستواها، خاصة بالنسبة إلى الطالب الموهوب جداً.
- الاختلافات العرقية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، التي قد تغير تعريف الموهبة.
- النوع الاجتماعي (الجنس)؛ ذلك أن الذكور والإناث يتعاملون مع الموهبة بطرائق مختلفة.
- مجال الموهبة، مثل: الفنان الممارس، أو صاحب التفكير الإبداعي أو التباعدي، أو الرياضي الذي قد لا تناسب موهبته البيئة المدرسية.
- العوامل العاطفية المرتبطة بحياة الطالب العائلية، مثل: سوء المعاملة، والنزاعات الأسرية، أو حالات المرض أو الموت في البيت، أو حوادث أقل وقعاً ووطأة، مثل: وفاة أحد أفراد الأسرة، أو وفاة أحد الأصدقاء، أو انتقال العائلة إلى مكان جديد.
- متغيرات أخرى، مثل: صعوبات التعلم، والتحديات الجسدية، والمرض العاطفي الذي يختلج نفس الطالب.

يمكن لأي من هذه العوامل أن يؤثر بصورة جذرية في القرارات التي تتخذ، وتحدد أفضل الوسائل لرعاية طالب واحد وتعليمه، ولكن العديد من الطلاب يتعرضون لأكثر من ضغط في حياتهم. لذا، يُنصح بتبني برامج التوجيه المدرسية العامة التي تشجع تقبل الفروق، من حيث: كيفية انتقال الطلاب في أثناء مراحل النمو، والتكيف مع القضايا اليومية.

يتعين أيضاً على جميع العاملين في المدرسة التعاون مع العائلات والطلاب أنفسهم؛ لإيجاد بيئة داعمة ومواتية لبناء مفهوم صحي للذات. وربما تكون هناك حاجة إلى مزيد من التدخلات الاستشارية لمعالجة أكثر القضايا خطورة، وإلى متخصص في الرعاية العقلية يتمتع بخبرة ومراس يتيحان له فهم الطلاب الموهوبين وعلاجهم. ويشير مون (Moon, 2002) إلى مشكلتين تتعلقان بالمتخصصين غير المدربين على التعامل مع الأفراد الموهوبين: أولاًهما: وجود عدد قليل جداً من العاملين في مجال الصحة النفسية، ممن يحسنون استخدام إستراتيجيات تقديم المشورة على نحو يلبي حاجات الأفراد الموهوبين على أكمل

وجه. والثانية: لجوء المتخصصين غير المدربين إلى معالجة خصائص الأفراد الموهوبين، مثل: الكمالية التوافقية، والاستثنائات الفائقة (ص 218).

وبصورة عامة، يتحمل المربون والعائلات مسؤولية بناء البيئة التي يعيش فيها الطلاب الموهوبون، والتي يطورون فيها قدراتهم وشخصياتهم؛ ذلك أن صحة الفرد الاجتماعية والعاطفية تعتمد على الدعم المقدم للتفاعلات السليمة بين الفرد والبيئة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

من المثير للاهتمام تعرف أن معظم الأشياء التي ندرك فائدتها للطلاب الموهوبين في أثناء مراحل النمو، وأن تطويرهم مفاهيم قوية للذات؛ قد وضعتها - أول مرة - ليتا هولينجورث (Leta Hollingworth, 1938). وقد ضم منهاجها الموسوم بـ «التربية الوجدانية» جوانب انفعالية ومعرفية خاصة، أفاد طلبتها (كانوا في السبعينيات من أعمارهم وقت إجراء المقابلات معهم) بأنها أثرت في نجاحهم، وتحقيق ذاتهم طوال حياتهم (Harris, 1992; White, 1990). وعلى الرغم من مرور هذه السنوات الطويلة، إلا أن لدى طلاب اليوم الموهوبين كثيراً من الاحتياجات المماثلة.

وفيما يأتي الإجراءات التي ربّما يُفضي اتباعها إلى إحراز النتائج المرجوة نفسها (النجاح، وتحقيق الذات):

في البيت،

مع رعاية موهبة الطفل. فمن العوامل المهمة التي تُسهم في تحديد المواهب واكتشافها: الاستكشاف النشط للبيئة، والتفاعلات مع الناس، والأحداث المُحفّزة (Gardner, 1983)، وحتى حدوث الصّدَف (Tannenbaum, 1983).

في غرفة الصف،

مع مساعدة الطالب على فهم موهبته، ووضع أهداف منطقية تراعي القدرة، والاهتمامات، والشخصية (VanTassel-Baska, 1998). وباستخدام عدد من التقنيات، مثل: المسوحات، والمؤتمرات الثنائية، وخطط تنمية المواهب

(Feldhusen, 1992)، ومشروعات المجموعات الصغيرة المختارة بدقة، يمكن إضفاء الشرعية على عملية التأمل الذاتي والتحسين التدريجي. ويتعين على المعلم التنبيه للرسائل المختلطة التي تتناول قيمة الطفل بوصفه شخصاً، والموهبة التي قد يمتلكها.

في المدرسة:

✓ الوعي بأن نمو الطالب الاجتماعي والعاطفي جزء لا يتجزأ من برنامجه وبيئته التربوية، وأن معظم النمو في مفهوم الذات الصحي يرتبط بالتحدي المناسب لمنهاج دراسي ملائم في السرعة، والعمق، والمفهوم، وبمجموعة أقران من العمر العقلي نفسه (المتشابهين عقلياً) يمكن للطالب العمل معهم.

✓ بناء شراكة إيجابية بين الآباء والمربين لتبادل المعلومات - التي تُعبر عن وجهات نظر مختلفة- من البيت والمدرسة.

✓ مساعدة أولياء الأمور والمعلمين على تقديم قدوة مناسبة للطلاب، وتدريبهم على المهارات الاجتماعية الأساسية التي قد تمهد الطريق أمامهم في المدرسة والحي. فتعلم كيفية فهم المواقف من منظور آخر، وكيفية نزع فتيل الغضب، وكيفية التعبير عن الاحتياجات بطريقة إيجابية، وغيرها من الاعتبارات الاجتماعية المماثلة؛ يمكن أن يعزز إنشاء علاقات سليمة.

✓ مساعدة أولياء الأمور والمعلمين على تقديم قدوة مناسبة للطلاب، وتدريبهم على إدارة الضغط، وتوفير الموارد إذا كانوا بحاجة إلى مزيد من المساعدة. وفي كثير من الأحيان، يتعلم الطلاب التفاصيل الدقيقة لمناحي الكمال والالتزام من حياة البالغين. إن التعلم معاً كيفية تحديد الأولويات والأهداف الواقعية، والاسترخاء، والتواصل بفاعلية، وكذا التعامل مع الأخطاء وال فشل، سيعود بالنفع على كل من: الطلاب، والبيت، وغرفة الصف.

✓ توفير الإرشاد الفردي والجماعي والأسري على أساس وقائي، وتقديم المشورة في الأزمات.

وفي واقع الأمر، فإن الأفراد الموهوبين يُفصحون أحياناً عن مكنونات أنفسهم، ويُظهرون اهتمامات تماثل ما لدى البالغين. وقد يتصرفون مثلهم تارة، ومثل الأطفال تارة أخرى.

من جانب آخر، قد يسهل علينا نسيان أن هذه الفئة من المجتمع تُمثل أطفالاً لهم الحق في تعلّم سبل العيش في هذا المجتمع، وفي تجربة الحياة من منظورهم. ولأنّهم موهوبون؛ فهم يُميّزون بخصائص وحاجات لا نجدها عند غيرهم من الأقران. لذا، يتعيّن على أولياء الأمور والمربين العمل معاً لتطوير كلّ جانب من جوانب حياة هؤلاء الموهوبين بفاعلية. ونستذكر هنا مقولة شنايدر (Schneider, 1987) التي ثبتت صحتها: «كما هو الحال بالنسبة إلى أيّ أقلية، فإنّ القبول الاجتماعي للموهوبين يعتمد جزئياً على استعداد المجتمع لقبول، وحتى تقدير، سماتهم الفريدة» (ص 13). وبذا، فإنّ مسؤوليتنا تبدأ باحترام الطالب بوصفه شخصاً، وتنتهي بتوفير الأفضل له من حيث: النمو الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، وتطوير الموهبة.

المراجع

- Bickley, N. Z. (2002). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Buescher, T. M. (Ed.). (1987). *Understanding gifted and talented adolescents: A resource guide for counselors, educators, and parents*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Buescher, T. M. (1991). Gifted adolescents. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 382–401). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 273–284). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Columbus Group. (1991, July). *Manuscript of the meeting of the Columbus Group*. Unpublished manuscript.
- Cross, T. L. (2004). *On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16, 37–40.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.
- Enersen, D. L. (1993a). *Positive partnerships: Improving interactions among parents of gifted children and educators*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, IN.
- Enersen, D. L. (1993b). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 37, 169–176.
- Fiedler, E. D. (1999). Gifted children: The promise of potential/the problems of potential. In V. L. Schwean & D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 401–441). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Feldhusen, J. F. (1992). *Talent identification and development in education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Feldhusen, J. F., Sayler, M. F., Nielsen, M. E., & Kolloff, M. B. (1990). *Self-concepts of gifted children in enrichment programs*. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 380–384.
- Gallagher, J. J., & Crowder, T. (1957). The adjustment of gifted children in the regular classroom. *Exceptional Children*, 23, 306–312, 317–319.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Grace, H., & Booth, N. (1958). Is the gifted child a social isolate? *Peabody Journal of Education*, 35, 195–196.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Harris, C. R. (1992). The fruits of early intervention: The Hollingworth group today. *Advanced Development*, 4, 91–104.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.

- Hollingworth, L. S. (1939). What we know about the early selection and training of leaders. *Teachers College Record*, 40, 575–592.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford–Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.
- Hollingsworth, P. L. (1990, May/June). Making it through parenting. *Gifted Child Today*, 13(3), 2–7.
- Katz, E. (1994). *Affective education: Self–concept and the gifted student*. Boulder, CO: Open Space Communications.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Landau, E. (1990). *The courage to be gifted*. Unionville, NY: Trillium Press.
- Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28, 37–39.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self–concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N.M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 213–222). Waco, TX: Prufrock Press.
- Morrison, W. F. (2001). Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics? *Psychology in the Schools*, 38, 425–431.
- Olszewski–Kubilius, P. (1997). Special summer and Saturday programs for gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 180–188). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Oram, G. D., Cornell, D. G., & Rutemiller, L. A. (1995). Relations between academic aptitude and psychological adjustment in gifted program students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 236–244.
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self–concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535–548.
- Pollin, L. (1983). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students. In C. Benbow & J. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 160–179). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Rimm, S. B. (1990, May/June). Parenting and teaching gifted children: A model of relativity. *Gifted Child Today*, 33–36.
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social–emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education. Research and practice: Vol. 4. Emerging programs* (pp. 57–76). New York: Pergamon Press.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Schneider, B. H. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer–Verlag.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Sowa, C. J., & May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly*, 41, 36–43.
- Stormont, M., Stebbins, M. S., & Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 38, 413–423.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tolan, S. S. (1992). Only a parent: Three true stories. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 1, 8–10.
- Tomlinson, C. A. (1994). The easy lie and the role of gifted education in school excellence. *Roeper Review*, 16, 258–259.
- VanTassel–Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, CO: Love.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. Columbus, OH: Ohio Psychology Press.

White, W. L. (1990). Interviews with Child I, Child J, and Child L. *Roeper Review*, 12, 222–227.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159–169.

الفصل الثالث

الطلاب ثنائيو الحاجات

يُطلق على بعض الأطفال والمراهقين الموهوبين الذين يعانون صعوبات معينة، اسم «ثنائيي الحاجات» (twice-exceptional)*. وتشير دراسات حالة استرجاعية لبالغين موهوبين أنّ الأفراد الذين يعانون صعوبات حركية أو حسية أو صعوبات تعلّم، يمكنهم بلوغ مستويات أداء عالية في أثناء مسيرة حياتهم. وكذلك الحال بالنسبة إلى الأطفال والمراهقين الذين ينجحون غالباً في مسار خارج البيئة المدرسية.

يتميّز الأطفال ثنائيو الحاجات بالميل والدافعية الشديدة إلى استخدام القدرات العقلية في التغلب على الآثار التي تُخلفها الصعوبات. فمثلاً، يمكن لبعض الطلاب من ذوي الإعاقات أن يتقنوا القراءة بطلاقة مبكراً؛ حتى من دون الكلام التعبيري. وتسهم العائلة والمعلّمون الداعمون والموجّهون والمدرّبون بدور فاعل في تطوير الموهبة، عن طريق الاعتراف بمواطن القوة لدى الطفل ثنائي الحاجات، بدلاً من التركيز فقط على الصعوبة التي يعانيها. كما تسهم الخدمات المقدّمة في البيت والمدرسة، التي تركز على المواهب بصورة كبيرة، في التغلب على آثار الصعوبة وتجاوزها، وقد توفّر تعليماً يُرشد إلى كيفية تطوير الموهبة المرافقة للإعاقة التي يعانيها هذا الطفل.

* يشير مصطلح ثنائيي الخصوصية أو ثنائيي الحاجات إلى الطلاب الموهوبين الذين يعانون = في الوقت نفسه = إحدى الإعاقات.

ما الذي نعرفه؟

الموهبة والإعاقة

نظراً إلى ارتباط الإبداع والموهبة غالباً بالتحصيل الدراسي والنجاح المدرسي؛ فقد يتعرض الأطفال والمراهقون من ذوي الصعوبات للتجاهل وعدم الاهتمام. وفي حال عانى هؤلاء صعوبات في الحواس أو التواصل، فإنها تكون ظاهرة للآخرين في البيئة المدرسية العامة. إن تلقي هذه الفئة تعليماً في أماكن متخصصة، مثل المدارس الداخلية الخاصة بالمكفوفين أو الصم، قد يحرمها من تعرف حاجاتها واهتماماتها، ويجعل الجهود منصبة فقط على برنامج الإعاقة في المدرسة، بمنأى عن التعرف إلى الطلاب الموهوبين وخدمتهم. وعلى أي حال، فإن التاريخ والأدب الشعبي حافلان بالحكايات عن إعاقات شخصيات مرموقة. ومع أن هذه القصص قد تكون مجرد روايات مشكوك في صحتها، إلا أنه غالباً ما يُستشهد بفقدان السمع عند ذكر المخترع توماس أديسون، أو صعوبات التعلم عند التعرض لعالم الفيزياء ألبرت أينشتاين؛ لإثبات أن الإعاقة أو الموهبة لا يحجب أحدهما الآخر. (Goertzel & Goertzel, 1962). وقد أظهرت نتائج كثير من دراسات الحالة لبالغين يعانون إعاقة أو أكثر، قدرة هؤلاء على التغلب على الإعاقة، وإحراز النجاح في مجالات عدة. وبالمثل، أظهرت نتائج دراسة حالات أخرى جوانب القوة والضعف للطفل ثنائي الحاجات، وأثر أجواء البيت والمدرسة في تطوير قدراته إلى الحد الأقصى.

الطفل ثنائي الحاجات

استعمل مصطلح ثنائي الحاجات لوصف الأطفال الذين يعانون مشكلات تتطلب معالجة عقلية خاصة؛ أي تلك المتعلقة بالتعلم، والكلام، و/أو الصعوبات السلوكية، وهي مع ذلك مشكلات تُظهر قدرة عقلية عامة استثنائية جداً (Gallagher, 1988, p. 110). وبصورة عامة، قد يكون لدى هؤلاء الأطفال صعوبات حركية أو حسية، أو مزيج من حالات متعددة محددة، ورد ذكرها في قانون الأفراد الخاص بذوي الصعوبات، الصادر في الولايات المتحدة عام 1990م. فمثلاً، قد يُنظر إلى الأطفال الذين يعانون شللاً دماغياً، أو بعض إعاقات الطفولة،

أو الصمم، أو إعاقة في السمع، أو العمى، أو ضعف البصر، أو مجموعة من صعوبات التعلم؛ بوصفهم أطفالاً موهوبين أيضاً (Cline & Schwartz, 1999; Johnsen & Corn, 1989).

أمّا بالنسبة إلى درجة انتشار مثل هذه الحالات وشيوعها، فيحتمل أن يكون جلّها يعاني صعوبات تعلم محدّدة (Hokanson & Jospe, 1976). إلّا أنّ نيلسون (Nielsen, 2002) يرى أنّ المعدلات المرتفعة لاحتمال حدوث ذلك لا وجود لها عملياً (ص 94).

أنماط تطوّر الموهبة والإعاقة

ترد المعلومات عن تطوّر الموهبة لدى الأطفال واليا فعيين من ذوي الصعوبات في دراسات الحالة، ودراسات التدخّل العلاجي، ودراسة طولية واحدة.

وعلى الرغم من التباين الكبير في أنماط تطوّر الموهبة الواردة في دراسات الحالة، إلّا أنّ هناك بعض أوجه الشبه بين الأفراد ثنائيي الحاجات:

أولاً: تُسهم الدافعية بفاعلية في تطوّر موهبة الأفراد الذين يعانون الصعوبات. فمثلاً، لاحظ وايتمور وميكر (Whitmore & Maker, 1985) عند دراسة حالة مايرون (Myron)؛ الطبيب والباحث المتميّز، أنّ رغبته الشديدة وقدرته على القراءة مبكراً أخفتا مشكلة فقدانه السمع حتى سنّ السادسة أو السابعة. وحين واصل تنقله بين المراحل الدراسية، نصحه أساتذته باختيار مهنة أو مجال عمل أسهل يتناسب مع فقدانه السمع، لكنّه رفض ذلك بشدة. وقد وصف مايرون دافعيته «بالعنيدة»، وقال إنّّه غالباً ما كان يضع أهدافاً صعبة ليُثبت لهم أنّه قادر على إحراز النجاح، وتحقيق مراده. وعندما أصبح راشداً، أدار بنفسه مركزاً للأبحاث الطبية، وهو إنجاز كبير بالنسبة إلى أيّ طبيب.

أظهرت دراسة أخرى للباحثين نفسيهما نمط الإصرار ذاته في مواجهة العراقيل والصعوبات. وهناك أيضاً حالة آبيي (Abe) الذي وُلِدَ ضريراً وكان بارعاً في الرياضيات، ولكنّ محاولاته كلّها للحصول على وظيفة في مجال تخصّصه باءت بالفشل. وبدلاً من التخلّي عن عشقه للرياضيات، شجّعته عائلته على الالتحاق بالجامعة لدراسة الرياضيات. ونجح - في نهاية المطاف - في تصميم «رمز نيميث» (Nemeth Code)؛ وهو وسيلة لكتابة

الرياضيات يستخدمها المكفوفون على نطاق واسع اليوم. وقد لاحظت سالي ريز هي وزملاؤها (Reis et al., 1995) الدافعية ذاتها، ونزعة المثابرة لدى 12 طالباً وخريجاً جامعياً يعانون صعوبات في التعلّم. وذكرت أنّ أغلبية الطلاب في هذه الدراسة النوعية «كانوا يؤمنون بأن قدرتهم على العمل الصعب هو رصيدهم الأكبر» (ص 74). وكان هذا النموذج ظاهراً أيضاً بين الطلاب ثنائيي الحاجات ممّن هم أصغر سنّاً. لاحظت سوزان بوم وأوين (Baum & Owen, 1988) أنّ الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلّم يتميّزون بالإصرار، مع أنّهم قد يكونون أقلّ ثقة بكفاياتهم الدراسية مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلّم غير المصنّفين بالموهوبين. وقد ذكرت كولين ويلارد - هولت (Willard-Holt, 1994) أنّ الطفل جان (6 سنوات)، وبراد (14 سنة) كانا يقضيان ساعات طويلة في حلّ الواجبات التي تتطلب تفكيراً مطوّلاً (الصعبة)، وكانا يفشلان في بعض الأحيان. ومع أنّهما كانا يعانيان شللاً دماغياً، ولا يقويان على الكلام، وكانت قدرتهما على الحركة محدودة جداً، إلّا أنّ كليهما كان يتمتع بدافعية كبيرة. وقد نسبت ويلارد - هولت إلى معلّم براد في الرياضيات قوله: "حتى في حال مرضه، كان يصر على البقاء في المدرسة كما لو كان سيفقد شيئاً مهماً. أعتقد أنّ دافعيته كانت تفوق المطلوب.*"

ثانياً: يطرّو الطلاب ثنائيو الحاجات إستراتيجيات تكيف تُعوّضهم عن إعاقاتهم. وفي بعض الحالات، ربّما أدّت هذه الإستراتيجيات إلى إخفاء الإعاقة أو الموهبة، أو تأخير وقت تعرّفها. فمثلاً، لم يعرف مايرون أنّه أصم إلّا في عمر ست سنوات، وقد تعلّم قراءة حركة الشفاه من دون تلقّي أيّ تدريب، وكان ينجح في ملء الفراغات في المحادثة التي لم يسمعها؛ حتى إنّ كان يجري محادثة هاتفية من دون مساعدة (Whitmore & Maker, 1985). وفي دراسة ريز وزملائها (Reis et al., 1995, 1997)، التي شملت 12 طالباً من الموهوبين/ النابغين المعاقين، لم يتمكّن الباحثون من تعرّف صعوبة التعلّم قبل المرحلة الثانوية أو بعدها لسبعة من هؤلاء الطلاب. كما لم يتمكّنوا من تحديد إعاقة طالبين آخرين حتى الصف الخامس أو السادس. وبالمثل، لم تُصنّف المدارس من هؤلاء سوى طالبين بوصفهما موهوبين، وحتى هذا لم يحدث إلّا في المرحلة المتوسطة، وقد جرى تسريع أحدهما، ولم يُسرّع الآخر على الرغم من التوصية بذلك. وقد تحدّث هؤلاء الطلاب عن إستراتيجيات

مختلفة للتكيف مع إعاقاتهم، مثل: استخدام الحاسوب، والكتب المخزنة على أقراص مدمجة، واستعارة دفاتر الملاحظات من زملاء الصف، وأساليب تقوية الذاكرة، وكتابة الملاحظات، وإدارة الوقت، ووضع أولويات للعمل. ويوجه عام، قد يتطلب تحديد صعوبات تعلّم محدّدة لدى الطلاب من ذوي القدرة الفائقة مراقبة طويلة في أثناء أول 3-5 سنوات من الدراسة (McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2001).

ثالثاً: غالباً ما يذكر الطلاب ثنائيو الحاجات، أو يلاحظون، أنّهم يعانون شعوراً بالعزلة عن الآخرين، وهم يعزّون ذلك إلى الإعاقة، أو إلى استجابة الآخرين للإعاقة، علماً بأنّ الإعاقات تكون هي مصدر العزلة في بعض الحالات. فمثلاً، تطلّبت الحساسية الشديدة التي يعانيها طالب يدعى «أليك» (Alec) أن يتلقّى تدريساً في البيت؛ ما أدّى إلى عزله اجتماعياً عن زملاء صفه (Moon & Dillon, 1995). وفي السياق نفسه، ذكرت سينثيا إنغراهام وآخرون (Ingraham et al., 1995) أنّ العزلة عن زملاء الصف قد تفاقمت بالنسبة إلى ثلاثة من الطلاب العُمي والصُم؛ نظراً إلى وجود مترجمين في الصفوف الشاملة. ويقول الباحثون: «لقد كان الطلاب ينظرون إلى المترجمين بوصفهم مشرفين بالغين لا موظفين داعمين». أمّا طلاب الجامعة الذين أجرت ريز وزملاؤها (Reis and her colleagues, 1995, 1997, 2000) مقابلات معهم، فقد تحدّثوا عن صعوبات مع زملاء الدراسة، وعن شعور بالعزلة. وبالنسبة إلى الطالبين اللذين رُشّحا للتسكين المتقدّم، فقد كانا استثناءً؛ لأنّهما تحدّثا عن علاقات إيجابية بزملاء الدراسة. وبالمثل، فقد تحدّث باحثون آخرون عن مشكلات تتعلق بالتكيف والعلاقة بالأقران، يواجهها بعض طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الحاجات الثنائية، مثل متلازمة تشّت الانتباه والنشاط الحركي المفرط (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)) مع الموهبة.

رابعاً: تُعدّ إجادة القراءة أحد مؤشرات الموهبة الأكثر وروداً بين الأطفال الذين لا يعانون أيّ إعاقات. ومع أنّ بعض الإعاقات التي تصيب الأطفال ثنائيي الحاجات، تشمل صعوبات في قدرات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، إلّا أنّ الطلاقة في القراءة تُعدّ أيضاً نمطاً شائعاً بين كثير من الأفراد الذين شملتهم دراسات الحالة. ومن الأطفال مبكري القراءة هؤلاء، براد (Jan)

وجان (Brad)؛ إذ كان جان يقرأ في سنّ الثالثة (Willard-Holt, 1994)، لكنّه في الوقت نفسه كان يعاني صعوبة في التعلّم، وعجزاً حركياً جعله يتلقّى التعليم في البيت. وتحدّث روز توسكانو وآخرون (Toscano, McKee, & Lepoutre, 2002; Whitmore & Maker, 1985) عن طلاقة في القراءة في حالات الصمم - وهي صعوبة تُؤثّر في التواصل الاستقبالي والتعبيري. وقد ورد نمط الطلاقة في القراءة في دراسات الحالة لطلاب يعانون إعاقات بدنية أو حسية، وهذا أمر غير مألوف بالنسبة إلى الأفراد الذين يعانون صعوبات في التعلّم.

أهمية تعرّف الموهبة بين الطلاب من ذوي الإعاقات

إنّ ما يزيد من صعوبة تعرّف الطلاب الذين يعانون العديد من الإعاقات، الاختلافات الكثيرة، وتداخل الظروف التي قد تُؤثّر في قدراتهم على التعلّم، أو إظهار ما يستطيعون فعله. فمثلاً، تختلف الحاجات التربوية لطفل أصم عن تلك الخاصة بطفل أصم وكفيف، وهي تختلف عن حاجات طفل أصم منذ الولادة، أو مَنْ يفقد السمع بعد تعلّم اللغة. وفي المقابل، تختلف حاجات طالب يعاني إعاقة في الكتابة عن آخر لديه إعاقة في تعلّم الرياضيات. وبوجه عام، تُؤثّر طبيعة إعاقة الطالب وحدّتها في الوسائل المستخدمة لتعرّف الموهبة لديه. فمثلاً، يجري تكييف قياسات الطلاب الذين يعانون صعوبة حسية أو بدنية؛ بغية توفير وسائل بديلة لاستجابات كلّ منهم (Cline & Schwartz, 1999; Whitmore & Maker, 1985). لذا، ينبغي مقارنة أداء الطلاب ثنائيي الحاجات بأداء الطلاب الآخرين الذين يعانون الإعاقات الإعاقات (Karnes & Johnson, 1991)؛ إذ تساعد مثل هذه المقارنات المربين على فهم طبيعة الموهبة المرافقة للإعاقة، والإقرار بها. وفي واقع الأمر، لا يكون المربون على معرفة ودراية بالحاجات الثنائية أو كيفية تعرّفها (Blough, Rittenhouse, & Dancer, 1989; Boodoo, Bradley, Frontera, Pitts, & Wright, 1999). فمثلاً، لاحظ ماينر (Minner, 1990) أنّ معلمي الصفوف يجدون صعوبة في تحديد الطالب الموهوب، أو الموهوب الذي يعاني صعوبة في التعلّم، من بين عيّنة دراسة الحالة. وتأسيساً على ذلك، تُعدّ المعلومات المقارنة مهمة جداً بالنسبة إلى المربين المنوط بهم التعرف إلى الطلاب ثنائيي الحاجات.

وفي دراستين لتقويم آثار برنامج خاص بالطلاب الصغار والموهوبين الذين يعانون إعاقات تتراوح بين خفيفة ومتوسطة، لاحظ كارنيز وآخرون (Karnes et al., 1983a, 1983b) أن مشاركة أولياء الأمور في تعرف الموهبة والتخطيط لأطفالهم، يساعد العائلات على إدراك مناحي القوة في أطفالها بدلاً من التركيز على الإعاقة فحسب. وتتجلى أهمية مشاركة العائلة ودعمها في مرحلة تطوّر الطفل ثنائيي الحاجات. وفي السياق نفسه، توصلت ريز هي وزملاؤها (1995) في دراستها لطلاب الجامعة الموهوبين/ المعاقين، إلى أن الطلاب الاثني عشر جميعاً أكدوا أهمية دعم الأم في مساعدتهم على تحقيق أهدافهم. ومع أن الباحثين لاحظوا أن أولياء الأمور اختلفوا في طرائق تقديم الدعم، إلا أنهم جميعاً سارعوا إلى العمل مع المدارس عند بروز المشكلة. وبالمثل، تظهر أنماط الدعم العائلي أيضاً في التقارير الخاصة بطلاب الجامعة الآخرين الموهوبين، أو الذين يعانون صعوبات في التعلّم (Dole, 2001).

وبالنسبة إلى أولياء الأمور والمدارس التي ترغب في تقديم محاكاة في البيت، أو توفير خدمات تربوية للطلاب ثنائيي الحاجات، فيجب مراعاة أربعة عوامل عند اتخاذ القرارات. وبالنسبة للطلاب الذين يعانون إعاقات حسية، فقد اقترحت سينثيا إنغرام وزملاؤها (1995) الآتي:

أولاً: ضرورة أخذ أسباب المرض في الحسبان؛ إذ يزداد وضع العين سوءاً – مثلاً – في حال التهاب الشبكية.

ثانياً: تحديد وقت ظهور الإعاقة الذي يُعدّ مهماً أيضاً للتخطيط التربوي. فإذا كان الطالب يعاني إعاقة (خَلْقِيّة)، فربّما لن يدرك معنى المفهوم. أمّا إذا اكتسب الإعاقة في مرحلة لاحقة (عَرَضِيّة)، فربّما يكون لديه معرفة بالمفهوم تساعد على بناء خبراته التربوية.

ثالثاً: إيلاء حدة الإعاقة الأهمية اللازمة؛ إذ تُعدّ عاملاً مهماً في التخطيط التربوي. فقد يستخدم الطالب ما تبقى له من حواس أو قدرات أخرى في التكيف مع البيئة، وربّما يكون قادراً أيضاً على تعويض الإعاقة بصورة كبيرة.

رابعاً: مساعدة التعلّم المسبق المرتبط بالإعاقة أولياء الأمور والمعلّمين على التركيز على نقاط القوة. فإذا كان باستطاعة الطالب قراءة حركة الشفاه، واستخدام لوح التواصل، والقراءة بطريقة برايل، أو تدوين الملاحظات باستخدام جهاز الحاسوب؛ فإنّ هذا يعني امتلاكه المهارات الرئيسة.

إنّ القضية المهمة بالنسبة إلى أولياء أمور هؤلاء الأطفال، والمدارس التي تخدمهم؛ هي تعرّف الموهبة بوضوح، والتخطيط لتوفير المساعدة الأكاديمية والدعم العاطفي لكلّ طفل منذ سني حياته الأولى، وطوال سنوات دراسته الجامعية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

مقاومة الافتراض القائل إنّ الطلاب الذين يعانون صعوبات بدنية، أو عاطفية، أو إعاقات حسية، أو عدم قدرة على التعبير، أو صعوبات تعلّم خاصة؛ لا يمكن أن يكونوا موهوبين دراسياً. وتُظهر الأدلة الواردة في دراسات الحالة لبعض الأطفال (Moon & Dillon, 1995; Willard-Holt, 1994, 1998) وبالغين (Dole, 2001; Whitmore & Maker, 1985) أنّه يمكن التعرف إلى الأطفال ثنائيي الحاجات مبكراً، وأنّ لديهم القدرة على تطوير مهاراتهم ليصبحوا بالغين، وناجحين، ومبدعين.

التوصّل إلى تفاهم مع أولياء الأمور بشأن أهمية الدعم العائلي؛ إذ تؤكد دراسات الحالة الخاصة بالأطفال وطلاب الجامعة والبالغين أهمية موضوع الدعم الأبوي، خاصة دعم الأمهات (Reis et al., 1995; Whitmore & Maker, 1985; Willard-Holt, 1994).

في غرفة الصف:

تدريس الطلاب إستراتيجيات التكيف والتعويض، خاصة الموهوبين الذين يعانون إعاقة تعلّم معيّنة (Sah & Borland, 1989). وقد لاحظت ريزو وزملاؤها (1997, 2000) أنّ الطلاب يرحبون بالمساعدة، ويستفيدون منها في المرحلة الجامعية.

في المدرسة:

تعديل إجراءات تعرف الموهبة والإعاقة، بحيث تشمل القياسات المعتمدة لإعاقات بدنية وسمعية وبصرية. وفي حال استخدم المعلم هذه القياسات، يتعين عليه مقارنة أداء الطلاب بأداء أقرانهم الآخرين الذين يعانون إعاقات مماثلة، أو خليطاً منها (Karnes & Johnson, 1991).

تبنّي توجه لتطوير الموهبة في التخطيط التربوي. فإذا كان المكان الذي يدرس فيه الطالب يُركّز أساساً على العلاج، يجب أيضاً الاهتمام بجانب الموهبة. ويجب أن تضم فرق التخطيط التربوي متخصصين يُركّزون على جوانب القوة الأكاديمية، بالإضافة إلى خبراء ذوي باع طويل في حقل التقنية المساعدة، والتكيف مع صعوبات التعلّم (Nielsen, 2002; Nielsen et al., 1993).

لفت انتباه العائلات والمدارس إلى أنّ التدخّلات التربوية الخاصة يجب أن تراعي زمن ظهور الإعاقة. فمثلاً، تختلف التدخّلات الخاصة بالطلاب الصم، تبعاً لسماع الطفل الكلام في سنوات التشكيل الأولى، أو فقدانه السمع منذ الولادة (Ingraham et al., 1995).

المراجع

- Bailey, S., & Sinclair, R. (1992). Out of sight but not out of mind. *Gifted Education International*, 8, 114–116.
- Baum, S. M. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 226–230.
- Baum, S. M., & Owen, S. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321–326.

- Blough, L. K., Rittenhouse, R. K., & Dancer, J. (1999). Identification of gifted deaf children: A complex but critical educational process. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 219–221.
- Boodoo, G. M., Bradley, C. I., Frontera, R. L., Pitts, J. R., & Wright, L. P. (1989). A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 110–114.
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Upper Saddle River, NJ: Prentice–Hall.
- Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 239–265.
- Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identify formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 103–137.
- Gallagher, J. J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children*, 55, 107–114.
- Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown.
- Hokanson, D. T., & Jospe, M. (1976). *The search for cognitive giftedness in exceptional children*. New Haven, CT: Project SEARCH, Educational Center for the Arts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED140563)
- Hua, C. B. (2002). Career self–efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 4, 375–404.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. §1401 et seq. (1990).
- Ingraham, C., Daugherty, K. M., & Gorrafa, S. (1995). The success of three gifted deafblind students in inclusive educational programs. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89, 257–261.
- Johnsen, S. K., & Corn, A. L. (1989). The past, present and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities. *Roeper Review*, 12, 13–23.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). Gifted handicapped. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 428–437). Boston: Allyn & Bacon.

- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. F. (1983a). Long-term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Exceptional Children*, 50, 103–109.
- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. F. (1983b). Short-term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Journal for the Education of the Gifted*, 6, 266–278.
- Kershner, J. (1995). The career success of an adult with a learning disability: A psychosocial study of amnesic–semantic aphasia. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 121–126.
- LaSasso, C. J. (1992). Speaking of “learning disabilities”, whatever happened to Erin? *Perspectives in Education and Deafness*, 11(2), 2–4.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 402–411.
- Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34, 37–39.
- Moon, S. M., & Dillon, D. R. (1995). Multiple exceptionalities: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 111–130.
- Moon, S. M., Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 207–247.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93–111.
- Nielsen, M. E., Higgins, L. D., & Hammond, A. N. (1993). The twice-exceptional child project: Identifying and serving gifted/handicapped learners. In C. M. Callahan, C. A. Tomlinson, & P. M. Pizzat (Eds.), *Contexts for promise: Noteworthy practices and innovations in the identification of gifted students* (pp. 145–168). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44, 123–134.

- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who achieved*. Storrs: National Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997) Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63, 463–479.
- Sah, A., & Borland, J. H. (1989). The effects of a structured home plan on the home and school behaviors of gifted learning-disabled students with deficits in organizational skills. *Roeper Review*, 12, 54–57.
- Toscano, R. M., McKee, B., & Lepoutre, D. (2002). Success with academic English: Reflections of deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 147, 5–23.
- Vernon, M., & LaFalce–Landers, E. (1993). A longitudinal study of intellectually gifted deaf and hard of hearing people: Educational, psychological, and career outcomes. *American Annals of the Deaf*, 138, 427–434.
- Whitmore, J. R., & Maker C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Willard–Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross–case study of two high potential students with cerebral palsy*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Willard–Holt, C. (1998). Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: A multiple case study. *Exceptional Children*, 65, 37–50.
- Zentall, S. M., Moon, S. M., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness. *Exceptional Children*, 67, 499–519.

الفصل الرابع

فروق الجندر (النوع الاجتماعي)

إنّ معظم الكتابات الخاصة بالفروق الجندرية التي تتناول تعليم الموهوبين، تُسلط الضوء على البنات الموهوبات، وتُركّز على الأداء في الرياضيات والعلوم. وبما أنّه يندر التعرّض للقدرات العالية في البحوث العامة المتعلقة بالفروق الجندرية؛ فإنّ عدد التعميمات المهمة المبنية على البحوث الخاصة بالفروق الجندرية وتعليم الأطفال من ذوي القدرات الفائقة، تبدو قليلة جداً. وعلى الرغم من وجود فروق مثيرة للاهتمام بين طرائق تفكير الذكور والإناث ومشاعرهم في بعض الأحيان، إلّا أنّ الفروق عادة تكون سياقية. أمّا الفروق النهائية أو المحتملة في الأداء فضئيلة أو غير موجودة. وهذا لا ينطبق على الوضع التربوي الراهن؛ نظراً إلى أنّ الفروق السياقية القائمة غالباً ما تكون كبيرة، ومتغيّرة، وغير منصفة.

ما الذي نعرفه؟

لاتزال - حتى الآن - بحاجة إلى قضية تقنعنا (في حال كانت الأشياء الأخرى متساوية) بأنّ هناك فروقاً جندرية مهمة في التعليم أو تعليم الموهوبين على وجه الخصوص (Olszewski-Kubilius & Turner, 2002). ولكن، بوجود «أشياء أخرى» تفتقر إلى المساواة، فإنّنا نواجه صعوبة اختبار هذا الزعم بصورة منهجية. ونظراً إلى عدم المساواة في التنشئة والتعليم، وغيرها من المدخلات المجتمعية، فقد يكون مفيداً النظر إلى ما يُعدّ فروقاً جندرية، بوصفه وسيلة للتصدي لمثل هذا التباين، الذي يُصنّف عادة على أنّه «مشاكل بنات»؛ كضعف الأداء في الرياضيات بدلاً من التحيز في تعليم الرياضيات (Secada, Fennema, & Adajian, 1995)، والتمثيل الناقص في مهن معينة بدلاً من التمييز على أساس الجنس في مكان العمل،

وأوجه القصور الشخصية مثل عدم القدرة على المنافسة بدلاً من استهانة كثير من المجتمعات بالشخصيات أو العمليات التعاونية. وسنورد تالياً بعض الأمثلة التي توجّه فيها البحوث المعاصرة التفكير والعمل بشأن هذه القضايا.

القدرات المكانية مقابل القدرات اللفظية

يزعم أحد الفروق المفترضة المنتشرة على نطاق واسع والمبنية على نتائج معدلات الذكاء (IQ)، أن قدرات الفتيات تتجاوز قدرات الفتيان في المجال اللفظي، وأن قدرات الفتيان أعلى في المجالات الرياضية والمكانية (Lubinski & Benbow, 1992). وقد أُكّدت بيانات اختبارات معدلات الذكاء الفرعية نتائج هذا الأداء، إلا أن الجزم بوجود فارق في الإمكانية والقدرة، ناجم عن ذلك، لم يعد في الواقع أمراً واضحاً؛ إذ لا يوجد - مثلاً - فرق كبير في قدرة التفكير الرياضي بين الطالبات والطلاب في المرحلة الابتدائية (Springler & Alsup, 2003).

من جانب آخر، درست بوركوفسكي (Borkowski, 1990) الفروق الجندرية في اختبار (SAT-M) الخاص بالرياضيات، وخلصت إلى أنها كانت قليلة، وتركزت في بندين من أصل أربعين بندياً. ولا تزال هذه الفروق معتمدة حتى الآن فيما يخص توقع الأداء المستقبلي في مبحث الرياضيات، لكنها ليست كافية - في ضوء التأثيرات الاجتماعية المتزامنة - لشرح الفروق اللاحقة جميعها. ومع ذلك، فقد ثبت أن علامات الاختبارات هذه كانت - حتماً - متحيّزة للفتيان (cf. Stone, 1992). وفي السياق نفسه، أجرى ستمبف (Stumpf, 1998) دراسة شملت 553 طالبة و 730 طالباً من الصفين: السابع والثامن الأساسيين، وأظهرت النتائج أن الطالبات حصلن على أدنى الدرجات؛ لأنهن قضين وقتاً أطول في حل الاختبارات المحددة بزمان. في حين تبين له عدم وجود فرق في أداء الاختبار عند إلغاء شرط الوقت (لاحظ ذلك أيضاً كل من: غالاجر، وجونسون (Gallagher & Johnson, 1991)، مثلما لوحظ في مقاييس الإبداع (انظر: Rejskind, Rapagna, & Gold, 1991). وقد استشهدت دايان هالبيرنفي (Halpern, 1986) في مراجعتها الشاملة الموسومة بـ «الفروق الجندرية في القدرات المعرفية» (Sex Differences in Cognitive Abilities)، بدراسة

واقعية عن سلاح الجو الأمريكي، قارنت فيها بين الضباط المتدربين من الذكور والإناث من حيث الاختبارات الكتابية، والأداء على جهاز محاكاة الطيران (McCloy & Koonce, 1982). وقد لاحظت حدوث الفروق المعتادة في الاختبارات المؤقتة، من دون حدوث أي فروق في الأداء النهائي على جهاز محاكاة الطيران. وكان الفرق الوحيد، مع عدم تغيير في التدريب، هو تحقيق الذكور أداءً معيارياً في اختبارات قليلة. ويمكن أن نضيف إلى هذا الدليل الأعداد المتزايدة من الإناث في المهن التي كان يُهيمن عليها الذكور تقليدياً، وربما كان يُعتقد أنها أكثر انسجاماً مع قدرات الذكور.

وفيما يخصّ الكتابات التي تقارن بين أداء المتعلمين الموهوبين وأداء الخبراء في المهام المكانية والرياضية، أظهرت إحدى النتائج المثيرة والمتسقة أنّ الأطفال الموهوبين والخبراء يقضون وقتاً أطول في مرحلة التخطيط للجواب النهائي، وينطلقون بسرعة أكبر لتنفيذ الجواب النهائي، ويتحركون بصورة أسرع لحلّ المسألة برمتها عندما تكون سهلة (Shore & Lazar, 1996). وقد تبين أيضاً أنّ المتعلمين يستخدمون إستراتيجيات أكثر انسجاماً مع قدراتهم العقلية من أجل تحقيق مستويات مماثلة في الأداء النهائي (Shore, Hymovitch, & Lajoie, 1982)، أو يعمدون إلى حلّ مسألة مكانية واضحة لفظياً (Shore & Carey, 1984)؛ إذا كانت قوتهم لفظية. وتأسيساً على ذلك، فإنّ ما يبدو قضية جندرية لا يعني بالضرورة تفسيره على هذا الأساس.

في تحليل تتبّعي شمل 75 دراسة، وجد فريدمان (Friedman, 1995) أنّ مجموع علامات الاختبار الجماعي هي - في الواقع - أكثر ارتباطاً بالأداء الرياضي منها بالأداء المكاني. وعلاوة على ذلك، أظهرت نتائج عينات الاختبارات الجامعية والقدرات الفائقة أنّ الارتباطات المكانية - الرياضية أقوى عند الإناث منها عند الطلاب الذكور. لذا، يجب وضع فهمنا للفروق في القدرات المكانية ضمن السياق الصحيح.

وفي واقع الأمر، ينبغي أن تُعزى قضايا الجندر إلى أسباب بيولوجية؛ إذ إنّ من الواضح أنّ الفرق المكاني - اللفظي بين الرجال والنساء لا يمكن رده إلى المتغيرات الاجتماعية. ومع ذلك، فإنّ أثر الجندر ليس بسيطاً ومباشراً.

«لقد تبين من ملاحظة المتعلمين من ذوي قدرة التفكير العالية، على الأقل، أن أداء الذكور الذين يستخدمون اليد اليسرى أضعف من أداء أقرانهم الذين يستخدمون اليد اليمنى، لكن الذين يستخدمون اليد اليسرى تفوقوا على هؤلاء الأقران في اختبارات القدرة اللفظية... وأن الإناث اللواتي يستخدمن اليد اليسرى أفضل في اختبارات القدرة المكانية من الإناث اللواتي يستخدمن اليد اليمنى، مع وجود تباين بينهما في اختبارات القدرة اللفظية» (Halpern, 1986, p. 150).

صحيح أن وجود مثل هذه الفروق البيولوجية هو أمر مثير للاهتمام، لكنه قد لا يمت بصلة للتربية إلا إذا تعرض الطلاب كافة لمنهاج من مسار واحد مضغوط، بالتزامن مع تجاهل نقاط القوة لديهم، أو حدوث تحيز ممنهج. من جانبه، أجرى ستانيتش وهارد (Stanic & Hart, 1995) دراسة لأحد الفصول مبنية على الملاحظة، أظهرت أن مجمل التفاعل بين المعلم والطالب - خاصة التفاعلات الأكاديمية المتركزة على الموضوع والتعلم - تمحّض عن وجود فروق قليلة بين علامات الطلاب، التي توزعت بحسب الجنس والعرق. وفي المقابل، تبين أن الفروق القليلة في عدد التفاعلات الإجرائية - المرتبطة بالسلوك - كانت مرتبطة بفروق كبيرة. وقد أظهرت نتائج دراسة الحالة أن أداء الفتيات الأمريكيات من ذوات البشرة السوداء والفتيان الأمريكيين البيض كان أفضل بكثير من أداء الفتيات الأمريكيات من ذوات البشرة البيضاء والفتيان الأمريكيين السود.

يذكر أن تفاعل الجندر - العرق لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة وإنما بالثقة. أمّا بالنسبة إلى التحصيل في غرفة الصف، فقد جاءت علامات مجموعات الطلاب متفقة مع النظام نفسه الوارد أعلاه، مع فارق ضئيل بين المجموعتين الأوليين. ولكن، بفروق كبيرة بين المجموعات الأخرى. وقد جرى بحث مسألة الثقة بتفصيل أكثر في الفصل الخاص بتعلم الرياضيات.

القضايا النفسية - الاجتماعية

يوجد العديد من المتغيرات النفسية - الاجتماعية التي قد يفاقم أثرها أهمية الفروق الجندرية (Halpern, 1986).

«فعلى الرغم من وجود افتراض يقول إنَّ الإناث والذكور يتلقَّون تعليمًا متساويًا عندما يكونون في الصفوف نفسها، ومع المعلمين أنفسهم، وباستخدام الكتب نفسها (Benbow & Stanley, 1983)، إلا أنَّ هذا الافتراض زائف... فالأنشطة الصفية تختار غالباً لتكون جاذبة للذكور أكثر من الإناث (Fennema & Peterson, 1987; Stallings, 1985)؛ إذ يحظى الذكور بمزيد من الثناء، وعدد أكبر من الإجراءات التأديبية، وتفاعلات أكثر بمبادرة من المعلم. ويستجيب المعلمون غالباً لطلبات الطلاب على نحو أكثر للحصول على المساعدة، في حين ينتقدون جودة العمل الدراسي للطلابات بصورة أكثر. وحتى في حال غياب فروق الجندر الشاملة في أنماط التفاعل، فإنَّ عدداً قليلاً من الطلاب يحظون غالباً باهتمام المعلم في فصول الرياضيات» (Eccles, 1989, p. 226).

أشارت كير (Kerr, 1995) في دراستها المميّزة عن الفتيات الموهوبات، إلى عدّة عوائق تربوية، تشمل الردّ على الفتيان بصورة تفوق الردّ على الفتيات بثلاثة أضعاف، وتلقّي ردود أكثر مبنية على المعلومات، وهيمنة الشخصيات الذكورية على النصوص، والسماح للفتيات باختيار أقلّ المقرّرات الدراسية تطلّبا، بل وحفزهنّ إلى ذلك. ووفقاً لهذه الباحثة، فقد تكون الفتيات الموهوبات متكيفات جداً لما فيه مصلحتهنّ؛ إنّهنّ يتكيّفن مع أوضاع غير مقبولة، كما أنَّ فروق الجندر المفترضة تشبه - إلى حدّ كبير - وضع عدم المساواة. ومع ذلك، ففي السنوات العشرين الأولى منذ بداية دراستها الطولية، ظلّت كير تلاحظ زيادة في الأهداف المهنية، وانخفاض القلق من الرياضيات بين الإناث الموهوبات؛ أي طموحات مساوية للرجل في مهن المحاماة والطب والأعمال التجارية، وأقلّ خوفاً من النجاح ومن الامتثال لآراء الرجال. وقد ذكر باحثون آخرون (Callahan, Cunningham, & Plucker, 1994) أنَّ القدرة على حلّ المشكلات والدعم الأسري ساعدا الفتيات على التعامل مع هذه القيود.

وفي دراسة شملت 5385 طالباً موهوباً من الصف الرابع حتى الثامن، وجد سيفيل وريز (Siegle & Reis, 1998) أنَّ المعلمين عموماً ينظرون إلى الفتيات نظرة تتمّ عن جديتهنّ، وإتقانهنّ العمل بصورة أفضل. ولم يلاحظ هؤلاء المعلمون وجود أيّ فارق في القدرات لمصلحة الفتيات إلا في فنون اللغة فقط. ومع ذلك، فإنّ نظرة الفتيات الذاتية إلى قدراتهنّ لا تزال سلبية وأقلّ ممّا لدى الفتيان. فضلاً عن إنكارهنّ المتواصل لموهبتهنّ. (Walker, Reis, & Leonard, 1992)، ولم تتوصل دراسة تناولت الاستعداد للرياضيات المتقدّمة (Ablard &

(Tissot, 1998) إلى وجود أي فروق جندرية أو تفاعلات جندرية - بحسب الفئة العمرية - بين 150 طفلاً أنهموا الصنفين: الثاني والسادس. ومن المحتمل أن فروق الجندر في الأداء، وقياسات القدرة المحتملة التي ترد عادة في الكتابات المألوفة؛ آخذة في الاختفاء بين الأفراد الموهوبين، ولكن القضايا الاجتماعية لا تزال قائمة. وقد وجدت آنا زوهار وسيل (Zohar & Sela, 2003) أن علامات الطلاب في اختبار الفيزياء - في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة - كانت أعلى من علامات الطالبات، ولكن علامتهن التي وضعها المعلمون كانت أعلى. وأظهرت نتائج الدراسة أن المبالغة في التنافس، وعدم تركيز المعلم على فهم الطالب لم يكن في مصلحة الفتيات.

وفي السياق نفسه، أفضت دراسة ملهمة لـ (Inzlicht & Ben-Zeev, 2003) إلى أن أداء الطالبات النابغات ينخفض بصورة كبيرة بمجرد اختبارهن في صف يسود فيه الذكور. وأشار أيضاً إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور قليلاً في غرفة الصف، ولكنهن يعانين في الاختبارات الموقوتة أو المسرعة.

ولا تزال فروق الجندر المتواصلة تطفو على السطح في الكفاية الذاتية، وهي ميزة تنعكس في قياسات مفهوم الذات (Luscombe & Riley, 2001; Schober, Reimann, & Wagner, 2004; Swiatek, 2005; Yun Dai, 2001) ومركز الضبط (locus of control) والسلوك الناجم عن الإجراء المختار (course-chosen behavior).

«عند التعرف إلى المراهقات أيضاً بوصفهن موهوبات، فإن مشكلات التوافق، وقبول الأقران، وتدني احترام الذات غالباً ما تتفاقم» (Frey, 1998, p. 437). وفي مراجعة الدراسات التي أجراها كريمر وأوشيما (Cramer & Oshima, 1992)، واصلت الفتيات عزو الصعوبات التي يواجهنها في الرياضيات إلى عدم وجود القدرة، خلافاً للفتيان الذين عزوها إلى الجهد. وعلى النقيض من هذا الاستنتاج، وجد لي وأدامسون (Li & Adamson, 1995) أن الفتيات الموهوبات أرجعن سبب النجاح والفشل في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية إلى الجهد والإستراتيجية على نحو أكثر مما صرّح به الفتيان. ومع ذلك، فقد أشارا أيضاً إلى ملاحظة دويك (Dweck, 1986) بوجود نمط عدم تكيف متكرر؛ هو «الميل إلى توقّعات منخفضة غير

مبررة، وتجنب التحدي، وعزو الفشل إلى القدرة والوهن ضمن مبررات الفشل التي أبدتها الفتيات الذكيات» (ص 1043). أما رايت وليرو (Wright & Leroux, 1997) فتوصلوا إلى عدم وجود فروق جندرية أو تغييرات في مفهوم الذات العام طوال عام دراسي. وفي بعض القياسات الفرعية لقياس هارتر لملف مفهوم الذات (Harter Self-Perception Profile)، تبين وجود تفاعلات جندرية كبيرة بحسب الوقت. وكان أول هذه التفاعلات تزايد العزو الداخلي أو عزو القدرة إلى الكفاية الدراسية، وتزايد أهمية الصداقات الحميمة. وقد أفضت المقابلات التي أجريت مع الطلاب في نهاية العام الدراسي إلى نتيجة مثيرة؛ إذ صرح بعض الفتيان الموهوبين بأن فشلهم كان أيضاً نتيجة لانعدام القدرة. وبالمثل، فقد كانت نسبة الفتيات على قياسات بيرس-هاريس (Piers Harris) عالية في المجالات السلوكية والمدرسية والعقلية، ومنخفضة في مجال القلق. وهذا يشير إلى أن وجود معدل وحيد لمفهوم الذات لا يعطيه معنى محدداً (Lewis & Knight, 2000).

من جانب آخر، أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود تفاعلات بحسب العرق والجندر موازية لبيانات القدرة المكانية واللفظية؛ مما يعزز الشكوك حيال أهمية السياقات البيئية. وقد درست كورين ماكلولين وساكوزو (McLaughlin & Saccuzzo, 1997) مركز الضبط لدى 805 طلاب موزعين على صفوف الخامس والسادس والسابع، مع التركيز على عوامل الموهبة، والجندر، والعرق، والخطر. وتبين لها أن أعلى مركز ضبط داخلي كان من نصيب الطالبات ذوات الأصول القوقازية، مع عدم وجود عوامل خطر. وأحد تفسيرات هذه النتائج يتلخص في أن كثرة عدد الحواجز الخارجية التي تواجه الإناث من ذوات القدرات الفائقة، يجعلهن - أحياناً - غير قادرات على تحمل المسؤولية الشخصية. وحين بحث جوناثان بلوكر (Plucker, 1998) الفروق الجندرية - بحسب العرق - في إستراتيجيات التكيف لـ 749 مراهقاً موهوباً، فإنه لم يعثر على أي فروق ذات صلة بالجندر. وقد أجرت كاثرين هيلير وزيفلر (Heller & Ziegler, 1996) دراستين استشرافيتين في ألمانيا؛ شملت إحداهما ذكوراً وإناثاً في مرحلة ما قبل المراهقة، في حين شملت الدراسة الأخرى نساء جامعات فقط. وكان العزو مرتبطاً بتحسّن الأداء لكل من الذكور والإناث، وهذا يثير بعض الشك في أن فروق العزو قد لا تكون فروقاً جندرية موروثة.

وفي واقع الأمر، لم تحظ تأثيرات العائلة بالدراسة الشاملة التي تستحقها، علماً بأنه توجد أدلة تراكمية على تزايد احتمال اختيار الفتيات المهن العلمية إذا كان الآباء ممن امتهنوا هذه المهن.

ذكرت مارغي ديكنز وكورنيل (Dickens & Cornell, 1993) أن مفهوم الذات لدى الآباء أنفسهم - فيما يتعلق بالرياضيات - كان مرتبطاً بتوقعاتهم لبناتهم ذوات القدرة العالية؛ إذ ارتبطت توقعات الآباء مباشرة بمفهوم الذات الرياضي لبناتهم، على الرغم من أن العلاقات كانت متبادلة؛ أي إن التحصيل ومفهوم الذات عند البنات يمكن أن يؤثر - بدرجة متساوية - في توقعات الوالدين. وفي المقابل، لم يُعثر على دليل يؤكد وجود دراسة موازية تركز على الأبناء.

تعليم الجنس الواحد

ذكرت ليندا سيلفرمان (Silverman, 1993) أن «أحد العوامل التي تقوّض تقدير الذات عند المراهقات هو اعتقادهن أن القدرة العالية تعني الحصول على علامات جيدة من دون جهد» (ص 304). ولعلّ هذا ما يفسّر سبب عدم عزوهنّ النجاح إلى الجهد. وعلى الرغم من هيمنة الذكور على التفاعل مع المعلمين في الفصول المختلطة بين الجنسين، وجدت رينا سوبوتنيك وشتراوس (Subotnik & Strauss, 1995) أن فصول الجنس الواحد لم ترفع من نسبة مشاركة الفتيات في صف حساب التفاضل والتكامل للتسكين المتقدم. وأشار فلدهوزن وويلارد - هولت (Feldhusen & Willard-Holt, 1993) إلى أن الطلاب فائقي القدرة يطرحون أسئلة أكثر من الطالبات فائقات القدرة، وأن المعلمين لا يمنعون الطالبات من الإجابة عن الأسئلة (يُمثّل هذا جزءاً صغيراً فقط من نشاط الفصل)، ولا يحابون أحد الجنسين على الآخر في الإجابة، علماً بأنه لم يثبت - حتى الآن - وجود مزايا خاصة بالصفوف المقتصرة على البنات فقط.

وفي دراسة تاريخية لمدارس كلية هنتر (Hunter College Campus Schools)، كرّرت إليزابيث ستون (Stone, 1992) الخبرة المشتركة للمعلمين والطالبات في المدارس المخصصة للبنات، وأشارت إلى أن هذه المدارس تُوفّر العديد من المزايا للبنات، خاصة الموهوبات منهنّ. وجاء في الدراسة أن «مدرسة الجنس الواحد لم تُشعر الفتيات بأنهنّ مواطنات

من الدرجة الثانية، ولم تدفعهنَّ إلى التزام الصمت في نقاشات غرفة الصف، ولم تجعلهنَّ يعانين قلق الرياضيات، أو يقبلن منصب السكرتارية في الحكومة الطلابية» (ص 72). وقد «خفف وجود الفتيان من قدرتهنَّ على المنافسة، وأدى وجود الفتيان وأدائهم إلى ردع الفتيات» (ص 75). يُذكر أنَّ قبول الفتيان في مدارس كلية هنتر في سبعينيات القرن الماضي، أدَّى إلى مضاعفة طلبات الانضمام إلى وعاء الموهبة، ورفع معيار القبول في المدرسة الثانوية بالتقدم 2 - 4 سنوات على زملاء الصف. ونتيجة لذلك؛ فقد أثر وجود الفتيان في التخصصات التي لم تكن تُقبل فيها الفتيات، ففقدن بذلك فرصة الالتحاق بكلية هنتر.

وفي السياق نفسه، تناولت كير (Kerr, 1995) نجاحات جامعات البنات في تخريج النساء البارزات، وأشارت إلى أنَّ النتيجة ليست سببية بالضرورة، وإنَّما قد تكون نتيجة عوامل الاختيار. ولا بدَّ لنا في هذا الشأن من اللجوء إلى اختبار التنبؤ، وعدم الاقتصار على تقويم النتيجة. أضف إلى ذلك أنَّه لم يُعرف تماماً - حتى الآن - ما إذا كان يمكن تحقيق مزايا التعليم في الصفوف غير المختلطة في الصفوف والمدارس المختلطة. كما لا يزال دور النماذج النسائية بالنسبة إلى الفتيات يحظى باهتمام كبير (Hébert, Long, & Speirs Neumeister, 2001).

الخلاصة

إنَّ الدراسة المستفيضة لفروق الجندر بين الفتيان الموهوبين والفتيات الموهوبات، تُظهر وجود لبس كبير في هذا الشأن. فقد تكون الفروق الجندرية أقلَّ ممَّا هي عليه في عموم السكان؛ لأنَّ الفتيات الموهوبات غير تقليديات في اختيار المقررات والمسار الوظيفي، ولأنَّ الفتيان الموهوبين لا يعانون التمييز في التعليم بسبب السلوك الأقل ذكورية والاهتمامات. من جانب آخر، فإنَّ الحساسية تجاه النتائج المرتبطة بالجندر في كلِّ من التعليم العام وتعليم الموهوبين مهمة جداً، خاصة أنَّها تُلفت انتباهنا إلى طرائق تحسين المساواة للأطفال جميعاً، ولعلاقتها بالفروق في الوضع الاجتماعي والضعف والتفاعل مع العرقيات، ولكنَّ احتمال أن تكون فروق الجندر نفسها بسيطة وغير مهمة تربوياً لا يُبرر الإبقاء على الوضع التعليمي الراهن، أو الفشل في التعلُّم من الفروق التي يكون فيها الجندر مجرد عامل ارتباط وليس سبباً. وفي ما يأتي عرض لبعض هذه المضامين.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

- وجوب فصل الآباء بين خبراتهم المتعلقة بالتعليم، خاصة الرياضيات، والتوقعات التي ياملونها من أطفالهم، وبخاصة الفتيات. وعلى الرغم من وجود تفاوت بين الفتيات والفتيان في مستوى القدرات العقلية أو مناحي الاهتمام، إلا أنه لم يثبت - حتى الآن - وجود موضوع أكثر صعوبة أو أسهل منالاً بالنسبة إلى الفتيان منه إلى الفتيات، والعكس أكثر أو أقل صعوبة بالنسبة إلى كلا الجنسين.
- العمل على تطوير الحوار والوعي بقضايا الجندر، وتوقعات الوالدين، والتدخلات التربوية المتميزة، والموضوعات ذات الصلة؛ وذلك عن طريق الشراكة بين الآباء والمعلمين، أو البيت والمدرسة.

في غرفة الصف،

- سماح المعلمين لكل من الفتيات والفتيان بالإجابة عن الأسئلة، والحرص على المساواة في مستويات الأسئلة الموجهة لكل منهما. فضلاً عن عدم تجاهل الفتيات أو الفتيان الذين يتطوعون للإجابة بسرعة، أو حرمانهم من نقاشات الغرفة الصفية، والعمل على إشراكهم في هذه النقاشات باحترام.
- توجيه الانتقاد بطريقة منصفة لكلا الطرفين، وعدم الافتراض أن الفتيات يواجهن مشكلة في المحتوى، وأن الفتيان يواجهون مشكلة في تركيز الانتباه.
- الاهتمام بالتخطيط والتأمل قبل الشروع في متطلبات المهمة، عوضاً عن المغالاة في تلقي إجابة سريعة. وتبرز أهمية ذلك في حال المهام الصعبة أو الفريدة.

في المدرسة،

- تشجيع/توفير نماذج أدوار الإناث والذكور، مع عدم الإيحاء بالوظائف النمطية لكل منهم.

- ☞ توفير فرص متوازنة للتعلّم المختلط أو غير المختلط، خاصة للفتيات المراهقات الصغيرات، مع ضمان توافر توقّعات عالية للفتيان والفتيات على حدّ سواء.
- ☞ توفير مجموعات دعم تسمح لكلّ من الفتيان والفتيات بمناقشة تقدير الذات، أو قضايا أخرى بصراحة تامة.
- ☞ دراسة الوضع الاختياري أو الإلزامي للمباحث، مثل: الرياضيات، والعلوم؛ إذ لا تُعدّ الرياضيات والعلوم - في معظم أنحاء العالم - مادتين اختياريّتين في المرحلة الثانوية، خاصة بالنسبة إلى الطلاب الذين ينوون الالتحاق بالجامعات.
- ☞ محاولة تجنب أيّ برنامج أو قرارات تعليمية تتخذ حصراً على أساس الاختبارات المؤقتة، والتأكّد من أنّ ملفات الطلاب تشمل أيضاً قياسات الأداء المعياري.

المراجع

- Ablard, K. E., & Tissot, S. L. (1998). Young students' readiness for advanced mathematics: Precocious abstract reasoning. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 206-223.
- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1983). Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts. *Science*, 222, 1029-1031.
- Borkowski, J. (1990). "Small" gender differences on the SAT: A scenario about social origins. *Behavioral and Brain Sciences*, 13, 190-198.
- Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Reporter Review*, 17, 99-105.
- Cramer, J., & Oshima, T. C. (1992). Do gifted females attribute their math performance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 18-35.
- Dickens, M. N., & Cornell, D. C. (1993). Parent influences on mathematics self-concept of high ability adolescent girls. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 53-73.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Eccles, J. (1989). Bringing young women to mathematics and science. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 36–58). New York: Springer.
- Feldhusen, J. F., & Willard–Holt, C. (1993). Gender differences in classroom interactions and career aspirations of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 335–362.
- Fennema, E., & Peterson, P. (1987). Effective teaching for girls and boys: The same or different? In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 111–125). New York: Random House.
- Frey, C. P. (1998). Struggling with identity: Working with seventh– and eighth–grade girls to air issues of concern. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 437–451.
- Friedman, L. (1995). The space factor in mathematics: Gender differences. *Review of Educational Research*, 65, 22–50.
- Gallagher, S. A., & Johnson, E. S. (1991). The effect of time limits on performance of mental rotations by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 36, 19–22.
- Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hébert, T. P., Long, L. A., & Speirs Neumeister, K. L. (2001). Using biography to counsel gifted young women. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 62–79.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attribution retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200–210.
- Inzlicht, M., & Ben–Zeev, T. (2003). Do high–achieving female students underperform in private? The implications of threatening environments on intellectual processing. *Journal of Educational Psychology*, 95, 796–805.
- Kerr, B. A. (1995). *Smart girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Lewis, J. D., & Knight, H. V. (2000). Self–concept in gifted youth: An investigation employing the Piers–Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly*, 44, 45–53.
- Li, A. K. F., & Adamson, G. (1995). Motivational patterns related to gifted students' learning of mathematics, science and English: An examination of gender differences. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 284–297.

- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1992). Gender differences in abilities and preferences among the gifted: Implications for the math–science pipeline. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 61–66.
- Luscombe, A., & Riley, T. L. (2001). An examination of self–concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24, 20–22.
- McCloy, T. M., & Koonce, J. M. (1982). Sex as a moderator variable in the selection and training of persons for a skilled task. *Aviation, Space and Environmental Medicine*, 53, 1170–1172.
- McLaughlin, S. C., & Saccuzzo, D. P. (1997). Ethnic and gender differences in locus of control. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 268–283.
- Olszewski–Kubilius, P., & Turner, D. (2002). Gender differences among elementary school–aged gifted students in achievement, perceptions of ability, and subject preference. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 233–268.
- Plucker, J. A. (1998). Gender, race, and grade differences in gifted adolescents' coping strategies. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 423–436.
- Reis, S. M., & Park, S. (2001). Gender differences in high–achieving students in math and science. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 52–73.
- Rejskind, F. G., Rapagna, S. O., & Gold, D. (1991). Gender differences in children's divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 5, 165–174.
- Schober, B., Reimann, F., & Wagner, P. (2004). Is research on gender–specific under–achievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. *High Ability Studies*, 15, 43–62.
- Secada, W. G., Fennema, E., & Adajian, L. B. (Eds.). (1995). *New directions for equity in mathematics education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shore, B. M., & Carey, S. M. (1984). Verbal ability and spatial tasks. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 255–259.
- Shore, B. M., Hymovitch, J., & Lajoie, S. P. (1982). Processing differences in the relation between ability and field–independence. *Psychological Reports*, 50, 391–395.
- Shore, B. M., & Lazar, L. (1996). IQ–related differences in time allocation during problem solving. *Psychological Reports*, 78, 848–849.
- Siegle, D., & Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39–47.

- Silverman, L. K. (1993). Social development leadership and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 291–327). Denver, CO: Love.
- Springler, D. M., & Alsup, J. K. (2003). An analysis of gender and the mathematical reasoning ability sub–skill of analysis–synthesis. *Education*, 123, 763–369.
- Stallings, J. (1985). School, classroom and home influences on women’s decisions to enroll in advanced mathematics courses. In S. Chipman, L. Brush, & D. Wilson (Eds.), *Women and mathematics: Balancing the equation* (pp. 199–224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanic, G. M., & Hart, L. E. (1995). Attitudes, persistence, and mathematics achievements. In W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 258–276). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stone, E. (1992). *The Hunter College campus schools for the gifted: The challenge of equity and excellence*. New York: Teachers College Press.
- Stumpf, H. (1998). Gender–related differences in academically talented students’ scores and use of time on tests of spatial ability. *Gifted Child Quarterly*, 42, 157–171.
- Subotnik, R. F., & Strauss, S. M. (1995). Gender differences in classroom participation and achievement: An experiment involving Advanced Placement calculus classes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 77–85.
- Swiatek, M. A. (2005). Gifted students’ self–perceptions of ability in specific subject domains: Factor structure and relationship with above–level test scores. *Ro–eper Review*, 27, 104–109.
- Walker, B. A., Reis, S. M., & Leonard, J. S. (1992). A developmental investigation of the lives of gifted women. *Gifted Child Quarterly*, 36, 201–206.
- Wright, P. B., & Leroux, J. A. (1997). The self–concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41, 83–94.
- Yun Dai, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self–concept and motivation between high–ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 22–32.
- Zohar, A., & Sela, D. (2003). Her physics, his physics: Gender issues in Israeli Advanced Placement physics classes. *International Journal of Science Education*, 25, 245–68.

الفصل الخامس

تطوير المواهب الخاصة

يُعدّ تطوير الموهبة إحدى العمليات المعقّدة التي تشمل كلاً من: الفرد، والبيت، والمدرسة، والمجتمع. وقد استُخدمت البحوث الخاصة بالموهوبين البالغين لفهم هذه العملية في مجالات محدّدة. وبوجه عام، يتأثّر تطوير الموهبة لدى الأطفال باستجابات الوالدين للموهبة، واستجابات الآخرين في العائلة أو المجتمع حينما تكون البيئة العائلية غير مواتية. وتُعزّز هذه العملية حين يقابل الطفل أو المراهق المعلّم المناسب في الوقت المناسب، ويحظى بفرصة التواصل بفاعلية في مجال الموهبة، وبمخرجات للتعبير عن الإنجازات التي يُحقّقها.

ما الذي نعرفه؟

إنّ معظم ما نعرفه عن تفتح الموهبة في مجالات معيَّنة، مردهُ الدراسات التي تتناول حياة البالغين الموهوبين أو المبرزين. ويمكن لهذه الدراسات أن تأخذ صورة التحقيقات الاسترجاعية في مجالات موهبة محدّدة (Bloom, 1985; Roe, 1953; Walberg, 1969; Zuckerman, 1977)، أو التحليلات التاريخية لشخصيات بارزة (Gruber, 1976; VanTassel-Baska, 1995)، أو طرائق القياس التاريخي (Simonton, 1984, 1994). ومع ذلك، فقد جرى تقصّي تطوّر الموهبة بين المراهقين والأطفال بوساطة دراسات الحالة، ودراسات العينات الكبيرة (Coleman, 2005; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Feldman, 1991; Goldsmith, 2000; Golomb, 1992; Piirto, 1992)

على سبيل المثال، استقصى بلوم (Bloom, 1985) بأثر رجعي حياة 35 فرداً من المتميزين في مرحلة البلوغ. وقد تفوق هؤلاء في العديد من المباحث، مثل: العلوم، والرياضيات التنافسية، والموسيقا. اكتشف بلوم وجود أنماط في العوامل التي أثّرت في تطوّر الموهبة لدى أفراد هذه العيّنة. بداية، حظي أفراد العيّنة بدعم عائلاتهم. ففي حال أظهر أحدهم اهتماماً في مجال موهبة معيّنة، كانت عائلته تستجيب لهذا الاهتمام بسرعة، عن طريق منحه فرصة تعلّم هذه الموهبة، أو اكتساب خبرات بالتدرب والممارسة. كما حظي هؤلاء الأفراد في حياتهم الدراسية بمعلّمين أكفاء. وفي أثناء سني تعليمهم الأولى، عمدوا إلى وصف المعلّم الذي كان يرضى مواهبهم ويحفزها بالمعلّم المهم. ومع تقدّم مراحل نموهم وبداية نضج مواهبهم، لقي هؤلاء الأفراد معلّمين خبراء في المهنة، عملوا على تطوير عادات الانغماس في مجال الموهبة والتدرب عليها. وأخيراً، صادف هؤلاء البالغون الموهوبون معلّمين متخصصين وخبراء في مجال الموهبة. ومع استمرار مواهبهم في النضج، كان يستفاد من المنافسات العديدة في اختبار المواهب، ووضع معايير وضوابط لها.

من جانب آخر، ركّز سكرزنتميهالي وزملاؤه (Csikszentmihalyi et. al, 1993) على أوجه تحفيز تطوير الموهبة، في دراسة شملت 200 مراهق. وباستخدام الأسلوب المسمى طريقة العيّنات/ الخبرة، تابع الباحثون المراهقين طوال النهار والليل عن طريق أجهزة تتبع حركة لكلّ منهم. وفي حال توقّفت الأجهزة عن العمل هنيهة، تعيّن على هؤلاء المراهقين كتابة ما يفعلونه في تلك اللحظة، ووصف شعورهم تجاه هذا النشاط. وبذا، استطاع الباحثون «رؤية» تفكير هؤلاء اليافعين وشعورهم، داخل المدرسة وخارجها، وعقد مقارنة بين المراهقين الذين طوّروا مواهبهم وأولئك الذين لم يطوروها. وقد استنتج الباحثون أنّ تطوير المواهب يتطلّب ضرورة النظر إلى مجال الموهبة بوصفه عملاً مفيداً في المستقبل، وضرورة امتلاك الطالب قوة التركيز، والاستعداد لاكتساب الخبرة. لاحظ سيكرزنتميهالي وزملاؤه أيضاً أنّ الطلاب الذين «تعلّموا عادات تساعد على تطوير الموهبة» (ص. 244) نجحوا في تطوير مواهبهم أكثر من أولئك الذين لم يطوروا مثل هذه العادات. على سبيل المثال، فإنّ الطلاب الذين يشاركون أصدقاءهم في تقصي خبرات شائكة (صعبة)، ويمارسون العديد من الهوايات، ويقضون وقتاً

في الدراسة: يحظون بفرصة أكبر لتطوير مواهبهم، مقارنة بأقرانهم الذين يقضون الوقت في علاقات اجتماعية غير محدّدة.

لقد تمكّن هؤلاء المراهقون الموهوبون من المواءمة بين الأنشطة المختلفة، وتحديد الوقت اللازم لكلّ منها. ومع أنّهم كانوا يعمدون إلى التركيز أكثر في المدرسة، إلّا أنّهم قللوا من التركيز في الأنشطة الاجتماعية، أو عند أداء الأعمال المنزلية، أو مشاهدة التلفاز. وأخيراً، فإنّهم كانوا يقضون وقتاً أطول في الأنشطة الذاتية التي كانت تمدّهم بالوقت اللازم لبناء المهارات، والتأمّل في مجال الموهبة.

وفي دراسة لاحقة شملت 526 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من 13 مدرسة، استنتج ديفيد شيرنوف، وآخرون (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff (2003)، أنّ الطلاب يصبحون أكثر انهماكاً عندما يُطلَب إليهم أداء بعض المهام التي تتحدى قدراتهم في المدرسة، ويعتقدون أنّ مهاراتهم تكفي لمواجهة هذا التحدي. ومع أنّ الباحثين لم يُحلّلوا نتائج هذه الدراسة بناءً على مستوى القدرة، إلّا أنّهم ذكروا أنّ مشاركة الطلاب كانت أكبر ما يمكن في الفنون وعلم الحاسوب، وأنّ الاهتمام المتواصل بمجالات موهبة معيّنة يحدث داخل المدرسة وخارجها.

وفي المقابل، وجدت أولزيوسكي - كوبيليوس، ولي (Olszewski-Kubilius & Lee (2004)، أنّ نمط مشاركة بعض المراهقين من ذوي القدرة في أنشطة خارج المدرسة عكس خياراتهم الأكاديمية المحدّدة في البرامج الصيفية.

وكشفت دراسات الحالة الخاصة بالأطفال العابرة نمط المثابرة، والارتباط بمجال الموهبة والدعم الذي يسمح بتفتّح المواهب (Feldman, 1991). وفي دراسة شملت ستة من الأطفال العابرة، لاحظ ديفيد فيلدمان تشكّل شبكة دعم واسعة حول الطفل العبقري؛ فكانت العائلات من أوائل الداعمين، وشجع الموجهون والمعلّمون والأقران تطوّر مجال الموهبة لديه. لاحظ فيلدمان أيضاً عدم انتظام مسار تطوّر الموهبة دائماً. فكان باستطاعة العائلات إيجاد معلّم أو مدرسة تلبي حاجات أبنائها مدّة من الزمن، ثمّ الاستمرار في تلقّي الخدمة المقدّمة، أو التحوّل إلى مكان آخر. أمّا جويس فانتاسل - باسكا

(VanTassel-Baska, 1989) فلاحظت في دراسة حالة للأطفال الموهوبين الفقراء، أنّ جدّة الطفل كانت تتطوع غالباً للقيام بالمشاركة الأبوية نيابة عن الوالدين، في حال تعذر على الوالد المشاركة في تنمية موهبة طفله.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

- وجوب انتباه الوالدين لاهتمامات أطفالهم ومراعاتها، علماً بأنّه لا يلزم توجيه الطفل بصورة رسمية. ولكن، في حال أظهر الطفل اهتماماً في مجال موهبة ما، يتعيّن على العائلة بذل الجهد لتوفير الفرص الخاصة بهذه الموهبة. فمثلاً، إذا سأل الطفل عن القطع الصغيرة للعبة الشطرنج، فربّما يحتاج إلى فرصة للتعلم مع أحد أفراد العائلة أو الأصدقاء الراشدين. وبذا، فإنّ المشاركة في الأنشطة الإضافية والأنشطة غير المدرسية ترتبط بتطوير مهارات معيّنة.
- إدراك أنّ الطفل قد يتعلق تعلقاً شديداً بمجال موهبة معيّن، ويكون سعيداً في هذا المجال؛ على ألا يكون هذا التعلق أو الهوس الشديد مصدر قلق للوالدين.
- توفير الأجواء المناسبة لتطوير الموهبة؛ إذ يحتاج الصفار إلى التأمل، وتلمس الهدوء في الخلوة المنتجة. وقد أكّدت إيلين وينر (Winner, 2000) أنّ «الحياة الداخلية الفنية» هي التي تتمي موهبة هذه الفئة من الأطفال. لذا، يتعيّن على العائلات توفير مناخ هادئ للطفل ضمن مُدد زمنية منتظمة.

في المدرسة،

- توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لتطوّر الموهبة؛ إذ يحتاج الأطفال والمراهقون إلى توافر الظروف المناسبة التي تتيح لهم اختبار مواهبهم، أو عرضها عن طريق الأداء والمعارض والنشر. ويمكن أن تتوافر مثل هذه الفرص داخل المدرسة أو خارجها.

مح تقبل فكرة أن تطوّر الموهبة يستغرق وقتاً - قد يمتد إلى ساعات طويلة من التدريب والتمرين-. وفي حال وجد الطفل أو المراهق سعادته في النشاط، فإن الساعات لن تذهب هباءً.

المراجع

- Bloom, B. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Coleman, L. J. (2005). *Nurturing talent in high school: Life in the fast lane*. New York: Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Feldman, D. (1991). *Nature's gambit*. New York: Teachers College Press.
- Goldsmith, L. T. (2000). Tracking trajectories of talent: Child prodigies growing up. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Golomb, C. (1992). Eytan: The early development of a precociously gifted child artist. *Creativity Research Journal*, 5, 265-279.
- Gruber, H. (1976). *Darwin on man*. London: Wildwood House.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S-Y. (2004). The role of participation in in-school and out-of-school activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 107-123.
- Piirto, J. (1992). Does writing prodigy exist? In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambrosio (Eds.), *Talent development* (pp. 387-388). Unionville, NY: Trillium Press.
- Roe, A. (1953). *Making of a scientist*. New York: Dodd, Mead.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity, and leadership: Historiometric inquiries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press.

- VanTassel–Baska, J. (1989). Case studies of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 22–36.
- VanTassel–Baska, J. (1995). The talent development process in women writers: A study of Charlotte Bronte and Virginia Woolf. In R. Subotnik, K. Arnold, & K. Noble (Eds.), *Remarkable women*. New York: Hampton.
- Walberg, H. J. (1969). A portrait of the artist and scientist as young men. *Exceptional Children*, 36, 5–11.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159–170.
- Zuckerman, H. (1977). *The scientific elite: Nobel laureates in the U. S.* New York: Free Press.

الفصل السادس

خبرات القراءة والكتابة للأطفال مبكري النضج

يُصنّف الأطفال الأذكياء عادة ضمن فئة مبكري النطق التي تتميز بثروة كبيرة من المفردات واللغة الشفهية المتقدّمة. ومع ذلك، لا يُعدّ الأطفال الموهوبون كافة متقدّمين نمائياً في مهارات القراءة، كما لا يصبح الأطفال مبكرو النطق جميعاً مبكرين في القراءة. وبصورة عامة، يُظهر الأطفال الذين يعرفون القراءة والكتابة مبكراً، الذين يسمون أحياناً بمبكري القراءة، قدرةً على القراءة قبل بداية التعليم الرسمي. في حين يبدأ أطفال موهوبون آخرون القراءة «حسب الموعد» عند بدء دروس الروضة أو المدرسة. وعلى الرغم من أنّ القراءة المبكرة قد تكون دالةً على الموهبة العقلية، إلّا أنّ الحال لا يكون هكذا دائماً. فالقراءة هي نتيجة لعملية نمو طويلة تبدأ بمرحلة الرضاعة، وتتسارع في مرحلة الطفولة. وتشمل هذه العملية العديد من مراحل التطوّر، وبعضاً من المهارات التي يكتسبها الطفل في سني حياته (القراءة، الكتابة، المحادثة، الإصغاء، النظر، التمثيل). إلّا أنّ هذا التطوّر قد يتأثر بالظروف المحيطة بالطفل، مثل: البيئة المادية للطفل، والتفاعلات الاجتماعية – العاطفية.

وبوجه عام، يُسهم الوالدان ومقدّمو الرعاية الآخرون في تطوّر معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال، وذلك بتوفير بيئة غنية بالمصادر المكتوبة، والتفاعلات الممتعة بين الطفل والبالغين، وهذه المصادر. ومع أنّ أنشطة الوالدين ترتبط قليلاً بالفروق الفردية فيما يخصّ تطوّر عملية القراءة واللغة الشفهية في الطفولة، إلّا أنّ جهود الآباء وحدها لا «تصنع» طفلاً يسبق أقرانه في معرفة القراءة والكتابة. فقد تغيّرت الاتجاهات حيال الأطفال مبكري القراءة عبر السنين، وأدّت البحوث الحديثة التي تعرّضت لمعرفة القراءة والكتابة المبكرة، والجدل

الدائر حول موضوع الحروف/ الأصوات الكاملة؛ إلى تغيير نظرة المعلمين إلى أساليب التدريس الخاصة بالأطفال ذوي النضج المبكر في القراءة.

ما الذي نعرفه؟

يفترض النموذج الفكري الحالي بخصوص القراءة المبكرة أن أساس قدرة القراءة لدى الطفل، هو الخبرات التي مرّ بها في مرحلة الرضاعة، مع الأنماط العامة للغة المحكية. وقد أشارت نانسي جاكسون ورولر (Jackson & Roller, 1993) إلى ذلك بقولهما: "إن معرفة القراءة يمكن أن تبدأ بعمر سنتين أو ثلاث سنوات". يُذكر أن الطفل الناضج مبكراً يستطيع تعرّف الحروف وأصواتها، وطبيعة القصص، ووظيفة المادة المكتوبة عن طريق الاستماع إلى قراءة الكتب بصوت عالٍ، وممارسة الألعاب، والتحدّث إلى مَنْ يعتني به.

تحديد الأطفال مبكري القراءة ودعمهم

تصف دراسات الحالة، والسير الحياتية للأطفال الموهوبين مبكري القراءة؛ الصعوبات المرافقة لتنشئتهم وتعليمهم. ويمكن افتراض أن الأطفال مبكري النضج في القراءة هم أطفال يعالجون المعلومات بطريقة فاعلة في مجال محدد، وتحقق هذه المعالجة بالنسبة إلى بعضهم عن طريق فكّ نظام ترميز مغلق (Jackson & Kearney, 1999).

ورد في تعريف جاكسون ودونالدسون وكلياند (Jackson, Donaldson, & Cleland, 1988) لمبكري القراءة أنهم «أطفال حقّقوا تقدّماً ملحوظاً في استيعاب القراءة قبل الصف الأول». أمّا ستينثورب وهيوز (Stainthorp & Hughes, 2004a) فحصرتا التعريف أكثر في «الأطفال القادرين على القراءة بطلاقة مع فهم قبل دخول المدرسة، ومن دون تلقي أيّ تدريس مباشر في القراءة». وكما يقول جاكسون، فإنّ الأطفال مبكري القراءة هم أطفال استثنائيون، لكنّهم ليسوا نادريين؛ فالتقديرات تتفاوت بناءً على وقت حدوث القراءة وانتشارها. وقد استشهدت نانسي جاكسون (Jackson, 1992) وشال (Chall, 2000) بدراسات دوركين (Durkin, 1966, 1974-1975) لإظهار التباينات في

هذه الأرقام بناءً على عوامل جغرافية وتاريخية وتربوية واجتماعية. وقد ركزت هذه الدراسات على تطوّر الأطفال مبكرى النضج وتحصيلهم من عائلات السود والعائلات الثنائية اللغة (Durkin, 1982; Jackson & Lu, 1992).

اهتم الباحثون بالعمليات التي يستخدمها الأطفال مبكرو القراءة، فدرست جانا ميسون (Mason, 1980) حالة 38 طفلاً من عمر أربع سنوات في بيئات ما قبل المدرسة، لتحديد إن كانت هناك هرمية واضحة في المهارات والسلوكيات بين الأطفال مبكرى القراءة الذين لا يتلقون تعليماً رسمياً في القراءة. ومع أنّ أفراد عينة الدراسة لم يكونوا من الأطفال المعرفين تحديداً بمبكرى القراءة، إلّا أنّ خبرتهم القرائية بدأت بمعرفة الأحرف وكتابتها، ثمّ قراءة الإشارات والعلاقات لتطوير تصوّر لمفردات الأسماء والكلمات الوظيفية، وأخيراً قراءة كلمات متعدّدة المقاطع وأسماء مجردة. وقد عدّت المهارة الأخيرة متقدّمة؛ لأنّها تتطلب معرفة صوت الحرف التي تتطوّر غالباً عن طريق تعلّم القراءة الرسمي.

وفي مراجعة للأبحاث المتعلقة ببداية تحصيل القراءة، أشار آدمز (Adams, 1990) إلى أنّ معرفة الحرف والاسم كانت أفضل مؤشر للنجاح في القراءة، كما عدّت القدرة على تحديد الأصوات مؤشراً جيداً أيضاً. يشار إلى أنّ الأطفال مبكرى القراءة يمكنهم تطوير معرفة الصوت – الحرف قبل بدء مرحلة التعلّم الرسمي للقراءة. وقد أكّد هذا الأمر دراسة أجرتها نانسي جاكسون وآخرون (1988) دراسة شملت 87 طالباً من الروضة والصف الأول، لم يتلق أيّ منهم تعليماً رسمياً للقراءة. وأشارت تقارير أولياء الأمور بشأن الأطفال مبكرى القراءة من هذه المجموعة، إلى أنّ جلّهم يستطيع قراءة الحروف الهجائية الصغيرة منها والكبيرة قبل عمر ثلاث السنوات، وأنّ 68% منهم تعرّفوا الكلمات بالنظر في سنّ الثالثة، وبدأ 85% منهم قراءة كتب المرحلة التمهيديّة في سنّ الرابعة، واستطاع 92% منهم لفظ كلمات غير معروفة في سنّ الخامسة.

يمكن النظر إلى هذه النماذج بوصفها نسخة متقدّمة لهرمية ماسون (1980) المتعلقة بمهارات القراءة المبكرة. ولكن، على النقيض من دراسة ماسون، فقد وجدت جاكسون وكلياند (Jackson & Cleland, 1982) أنّ تطوّر المهارة الهرمي كان أقلّ وضوحاً بين هؤلاء الأطفال

مبكري القراءة، ووثقت جاكسون وزملاؤها تنوعاً في أساليب القراءة وأنماط تطوّر المهارة. وقال هؤلاء الباحثون: "إنّ الشيء المهم بالنسبة إلى نجاح الأطفال مبكري القراءة؛ هو «قدرتهم على استخدام «إستراتيجيات» اللغة ذات العلاقة بصورة صحيحة، وبفاعلية، ومرونة. وأضاف هؤلاء إنّ «هذه القدرة تُفضي إلى تطوير المهارات التي تمكّنهم من مراقبة الاستيعاب، وسدّ الفجوات، وتوظيف إستراتيجيات «التصحيح» في قراءتهم؛ بهدف تحسين مهارة الاستيعاب بصورة أكبر".

قراءة كتب الحكايات للأطفال

في كتاب «الأشياء الناجحة» (What Works)، الذي أصدرته وزارة التربية الأمريكية عام 1987م، قيل لأولياء الأمور إنّ أفضل طريقة لمساعدة أطفالهم على تحسين قراءتهم، هي أن يقرؤوا لهم، حتى وهم لا يزالون صغاراً. وقد عزّزت تلك النصيحة بدراسات عدّة صدرت في العقدين الأخيرين. وربطت هذه الدراسات كتب القصص تحديداً بتطوّر اللغة الشفهية، وهي مهارة مهمة لإتقان عملية القراءة.

درست مونيك سينشال وآخرون (Senechal et al) مجموعة غير مختارة من طلاب الصفوف المتوسطة، ووجدت أنّ كتب الحكايات أسهمت في تطوير اللغة الشفهية، في حين أسهم تعليم الوالدين أطفالهم الكلمات في تعرفّ اللغة المكتوبة. وفي السياق نفسه، درست سولزبي (Sulzby) أنماط الأطفال مبكري القراءة، وتوصلت إلى أنّ تدرّج التطوّر مرتبط بقراءة كتب الحكايات. كما لاحظت الباحثة تميّز أداء الأطفال الذين كان يُقرأ لهم بانتظام، وفق القياسات التقليدية للاستعداد للقراءة والقراءة المستقلة. وأشارت أيضاً إلى أنّ الأطفال الذين يتعلّمون القراءة والكتابة قبل التعليم الرسمي يتعلّمون أنفسهم غالباً القراءة عن طريق قراءة كتب الحكايات، وأنّهم يميلون إلى كتب مفضّلة، ويطلبون أن تُقرأ لهم مراراً. كما لاحظت أنّهم يصحّحون القارئ في حال تخطيه بعض التفاصيل، كما يحاولون قراءة القصة بأنفسهم.

وكما هو الحال مع ميسون (Mason, 1980)، فقد تحدّث سولزبي عن سلوكيات نمائية متوقعة للأطفال مبكري القراءة، تُفضي إلى القراءة المستقلة. وتشير مستويات التدرّج الواردة في دراسة سولزبي إلى أنّ رواية الأطفال القصص مبنية على تصنيف الصور في كتب الحكايات،

والتعليق على الصور مبدئياً، بدلاً من الاعتماد على النص المكتوب، والتعامل مع الصفحات المنفردة بوصفها وحدات منفصلة من دون حبكة، ثم قراءة الكتاب كاملاً مع ترديد القصة بصورة حرفية إلى حدّ ما. وفي نهاية الأمر، فإنّ الحبكة، والتفاعل بين الطفل «الذي يقرأ» والشخص الذي يُقرأ له، يعتمدان على الكلمات المكتوبة أكثر من اعتمادهما على الصور.

الآباء والدافعية

على الرغم من محدودية البحث التجريبي، إلّا أنّ النتائج المستمدة منه تشير إلى أنّ الأبعاد العاطفية للتشارك في قراءة كتب الحكايات تُسهم في تطوير الدافعية للقراءة. وجاء في مراجعة أجرتها ليندا بيكر وشير وماكلير (Baker, Scher, & Mackler, 1997) أنّه إذا كانت خبرات القراءة المبكرة ممتعة للأطفال، فإنّ فرصة قراءتهم بانتظام وتوسّع سوف تتضاعف في السنوات اللاحقة، وأنّ من شأن الآباء الذين يوفرّون بيئة اجتماعية – عاطفية إيجابية في أثناء القراءة، حفز الأطفال أكثر إلى القراءة. وفي هذا السياق، ينصح فيليب هيلدبراند (Hildebrand, 1998) الآباء أن يتحلّوا بالهدوء والصبر والحماسة لدى مشاهدة أطفالهم وهم يقرؤون. وفي واقع الأمر، فإنّ البحوث تؤيد – بصورة عامة – الربط بين اتجاهات الآباء، وكذا بين نشاط الآباء والفروق الفردية بين الأطفال فيما يخصّ القراءة المبكرة (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Baker et al. 1997)؛ إذ ثبت أنّ الأنشطة البيئية، خاصة الأنشطة ذات العلاقة باللغة مع الوالدين أو مقدّمي الرعاية، ترتبط – إلى حدّ كبير – بنجاح القراءة في سنوات المدرسة الأولى. وقد أظهرت البحوث الحديثة وجود علاقة ارتباط فقط بين هذه الأنشطة. وغالباً ما توصف تأثيرات هذه الأنشطة بأنها ضئيلة عندما يجري التحكّم في مستويات قدرة الأطفال. وقد أظهر تحليل بعدي أجراه بص وزملاؤه (Bus et al) أنّ قراءة الأب لطفل ما قبل المدرسة ترتبط بتطوّر اللغة والقراءة المبكرة وإنجاز القراءة، ولكنّ قراءة الكتاب هذه مسؤولة فقط عن جزء يسير من هذه المخرجات، كما أنّ هذه التأثيرات تميل إلى الضعف عندما يلتحق الأطفال بالمدرسة، ويصبحون قراء مستقلّين. وبالمثل، توصل ستينثورب وهيوز إلى استنتاجات مماثلة بعد مقارنة أساليب القراءة العائلية لخمسة عشر طفلاً من مبكري القراءة مع أربعة عشر طفلاً ناجحاً. ولكن، من غير مبكري القراءة. ولم يجد الباحثان أيّ فروق نمطية في الأنشطة القرائية لمجموعتي أولياء الأمور. وتبيّن

أن أولياء الأمور كافة كانوا يميلون إلى استغلال المكتبة المحلية، وشراء الصحف والمجلات للقراءة المنزلية، وقراءة كتب الروايات وغير الروايات، وإعداد قوائم طويلة بالكتب، وتعريف أطفالهم بالمواد المطبوعة منذ الولادة. كما تبين وجود ميل طفيف لدى أولياء أمور الأطفال مبكري القراءة وأطفالهم إلى لعب ألغاز تركيب الكلمات بانتظام أكثر من الأطفال الناجحين غير مبكري القراءة.

وبوجه عام، تؤكد الدراسات أن التفاعل بين الأطفال جميعاً ووالديهم يمكن أن يساعد على تطوير المفردات ومهارات القراءة الأساسية، مثل: القراءة من أعلى إلى أسفل، ومن اليسار إلى اليمين، وكذلك مهارات مستويات التفكير العليا. أما بالنسبة إلى القراء الصغار، فيمكن لأولياء الأمور أن يمارسوا دور معلم القراءة غير الرسمي عن طريق المشاركة في نقاش موسّع لقراءة القصص. ويمكن لأولياء الأمور أن يتحدثوا عن الصور، ويسموا الأشياء المصورة، ويعلقوا على الصفحات المطبوعة، ويناقشوا عناصر القصة.

وقد توصلت دراسات المقارنة للأطفال المُسرَّعين الموهوبين الذين يعرفون القراءة والكتابة مبكراً، والأطفال الموهوبين من الذين لا يجيدون القراءة والكتابة مبكراً، التي أجراها بيرنز وآخرون (Burns & Collins, 1987; & Burns, Collins, & Paulsell, 1991)؛ إلى وجود بعض الفروق في أنشطة أولياء أمور الأطفال مبكري القراءة من ذوي معدل الذكاء العالي، وأنشطة أولياء أمور الأطفال من ذوي معدل الذكاء العالي من غير مبكري القراءة. وقد أفادت تقارير أولياء الأمور أن أمهات الأطفال مبكري القراءة المُسرَّعين وقرن فرصاً أكثر للتفاعل والنقاش وتعرف الكلمات، مقارنة بأمهات الأطفال غير مبكري القراءة. لكن بيرنز وزملاؤه أشاروا -على أي حال- إلى أن هذه الفروق ربما تكون قد حدثت استجابة لقدرات الأطفال. وقد شددت بيكر وآخرون (Baker et al., 1997) أيضاً على طبيعة التفاعل الثنائي الاتجاه، وصرّحوا بأن أولياء الأمور يؤثرون في الأطفال، مثلما تؤثر سلوكيات الأطفال في سلوكيات آبائهم. ويمكن لاهتمامات الأطفال الناشئة أن تحفز الآباء وتحثهم على التصرف للاستجابة لها.

المعلمون وتعليم القراءة

أشار كيث ستانوفيتش (Stanovich, 1986)، أستاذ علم النفس التطبيقي في جامعة تورونتو، إلى طريقة أخرى تتيح للأطفال تسريع تطوّرهم القرائي. وقد أعادت مراجعته لأدبيات البحوث تفسير تأثيرات الفروق الفردية في تعليم القراءة. ذكر ستانوفيتش أنّ موقف الطفل قد يُؤثر في ردّ فعله على «جودة البيئة»، بما في ذلك تعليم القراءة. وقد افترض أنّ المعالجة المعرفية للطفل تُؤثر في القدرة على القراءة، وأنّ القدرة على القراءة تُؤثر أيضاً في المعالجة المعرفية. وبالنسبة إليه، فإنّ القراء الجيدين يصبحون أفضل؛ لأنّهم يعالجون المعلومات الخاصة بالقراءة بطريقة فاعلة، ويصبح الطلاب ذوو قدرات المعالجة المعرفية الفاعلة أفضل في معالجة المعلومات، لأنّهم قرؤوا كثيراً وبطريقة صحيحة. ونظراً إلى وجود هذه الفروق؛ فقد دعا ويتي (Witty) إلى استخدام «الطرائق والمواد ووسائل التقويم المتميزة» مع الأطفال مبكرى القراءة (Bonds & Bonds, 1983, p. 5)، ومنذ ذلك الحين، دافع العديد من الباحثين والمربين عن ضرورة التعرّف إلى الأطفال مبكرى القراءة، وعن توفير تعليم قراءة مناسب لهم (Brown & Rogan, 1983; Feldhusen & Feldhusen, 1998).

وفي السياق نفسه، يقول هارفي ساكس وميرجندولر (Sacks & Mergendoller, 1997)، إنّ طرائق التدريس المختلفة قد تؤدي إلى مخرجات مختلفة، بناءً على مرحلة تطوّر القراءة لدى الطفل. وشدّد الباحثان أيضاً على أهمية الفروق الفردية في مشاركات غرف الصف (مثل النقاشات). كما لاحظا أنّ الطلاب النابغين شاركوا أكثر من غيرهم في التفاعلات اللفظية في دروس اللغة. ويُعدّ تفاعل الاستعداد هذا مسوغاً جيداً لكلّ من التعرّف المبكر إلى القراء المبكرين، والتمايز في التدريس. ويرى المعلمون ضرورة تقديم مختلف أنواع الدعم للطلاب في مراحل النمو المختلفة؛ وذلك للارتقاء بالتقدّم؛ لأنّ الطلاب النابغين يحتاجون إلى بلوغ مرحلة أعلى في مهام القراءة (Sacks & Mergendoller)، لكنّ الملاحظ أنّ الممارسة الحالية لا تتطابق عادة مع هذه التوصية. وقد وجد بيرنز وزملاؤه أنّه عندما لا يتعرّض القراء المبكرون للتحدي، فإنّ علامات تحصيلهم تتراجع، وهذا يعني أنّه عندما يكون مستوى التدريس أقلّ من قدراتهم، فإنّ علاماتهم تنخفض إلى مستوى علامات الطلاب العاديين.

من جانبها، لاحظت جاكسون (Jackson, 1992) أن الطلاب مبكري القراءة يختبرون قدرة المدارس على توفير تعليم متميز للطلاب الصغار من ذوي القدرة الاستثنائية؛ لأنهم يتقنون حقاً معظم مواد المنهاج. أمّا جيني كال (Chall, 2000) فقد لاحظت في دراساتها السابقة أن «المعلمين - عندما يواجهون مستويات قدرات متباينة جداً - يعطون الطلاب مبكري القراءة مواد إثرائية حسب المستوى الصفّي، بدلاً من إعطائهم مواد أكثر صعوبة» (ص 120). في حين لاحظت رونا ستينثروب وهيوز (2004) في دراسة طولية أنّ الأطفال الذين يبدوون المدرسة بمستوى قراءة مرتفع، يحافظون على هذا المعدل حتى سنّ الحادية عشرة. ولكن، لم يثبت - حتى الآن - أنّ خبراتهم المدرسية قد أضافت أيّ قيمة إلى تقدّمهم. وهذا يعني أنّ الأطفال مبكري القراءة ربّما يستفيدون من الفرص المتناغمة مع احتياجات القراءة لديهم، ولكنهم لم يحظوا بمثل هذه الفرص.

من جانب آخر، يعترف أولياء الأمور والمعلّمون - على حدّ سواء - بالتحديات غير العادية التي تواجه الأطفال مبكري القراءة، الذين يفضلون الكتب التي تتطرق إلى موضوعات غير عادية، وكتب المهن، وكتب المراجع والآداب التي تُعدّ مناسبة أكثر لأكبر القراء سنّاً. كما أشاروا إلى التحديات البدنية التي يواجهها هؤلاء الطلاب في تقليب الصفحات. فقد أوردت كاثيري هاريسون (Harrison, 1999) قصة أوليفيا التي كانت تستطيع قراءة أيّ كتاب، لكنّ أصابعها الطرية لم تقو على تقليب الصفحات (ص 120). تشمل هذه التحديات الحركية أيضاً الإحباط في أنشطة الكتابة المرافقة للقراءة والكتابة الناشئة.

تعزيز تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال

الموهوبين من غير ذوي النضج المبكر

ليس من الضروري أن يتحوّل جميع الأطفال الذين يتحدّثون مبكراً إلى قراء مبكرين (Crain-Thoreson & Dale, 1992). وسواء أكان الطالب موهوباً في القراءة وبدأها مبكراً، أم كان موهوباً في مجال آخر، فإنّ بإمكان أولياء الأمور والمعلّمين تحفيز هذا الميل بطرائق عدّة، أبرزها:

- ✍ توفير مصادر إثرائية مكتوبة للطلاب.
- ✍ قراءة الآباء لأبنائهم بصوت عالٍ (Anderson et al., 1984).
- ✍ التواصل لفظياً مع الطالب لحفزه إلى تقدير قيمة أنشطة القراءة. كما أن مشاركة الأبناء والديهم في القراءة يحفزهم إلى القراءة، وتقدير أهميتها، وتطوير إستراتيجيات تفكير (Jackson & Roller, 1993). ويُنصح بالتفاعل والتواصل الإيجابي والمسلي بدلاً من الخبرات المقيدة التي قد تُقضي إلى اتجاهات سلبية حيال القراءة المدرسية (Leseman & de Jong, 1998). أضف إلى ذلك أن التفاعلات مهمة أيضاً؛ نظراً إلى تمثيلها المادة الخام لتطوير المفهوم. على سبيل المثال، تؤدي القراءة للطلاب الصغار إلى تكوين مفهوم مفاده أن باستطاعة القارئ الاستجابة للمادة المكتوبة والتفاعل معها. وتحفز تعليقات الوالدين الأبناء إلى التفاعل والنشاط وطرح الأسئلة عما يقرؤون عنه. ختاماً، يمكن للتفاعلات أن تطور مهارات محدّدة، مثل إنعام النظر في الرسوم لفهم معاني القصة.

إرشادات لاختيار الكتب

اقترح عدد من الباحثين إرشادات عدّة تساعد الطلاب الصغار الموهوبين على اختيار الكتب، منها:

- ✍ تضمين الكتب قصصاً ممتعة.
- ✍ تمتعُ شخوص القصص بقوة الشخصية.
- ✍ جعل نهايات القصص مفتوحة بحيث تتطلب الشرح، أو التقويم، أو حلّ المشكلة.
- ✍ تناول الكتب موضوعات أدبية متنوعة (حكايات فولكلورية، خرافات، خيال، شعر)، وغير أدبية (عالم الحيوان).
- ✍ تنوع أساليب الكتابة وإثراؤها بالأساليب البيانية، مثل: السجع، والتكرار. وتوجد معلومات إضافية عن خيارات الكتب الخاصة بالطلاب مبكري القراءة في كثير من المصادر (e.g., Halsted, 2002, & Robinson & Schatz, 2002).

وعلى الرغم من أن الطلاب مبكري القراءة يحافظون على أدائهم طوال السنة الأولى في المدرسة، إلا أن تحصيل القراءة المبكرة قد يرتبط بفوائد قليلة طويلة الأمد لطلاب صفوف المرحلة المتوسطة. ومع أن القراءة المبكرة ترتبط غالباً بالقراءة الجيدة والأداء اللغوي في السنوات اللاحقة، فإن الطلاب الأذكياء من غير مبكري القراءة قد يُظهرون أيضاً إنجازاً مشابهاً في هذه المجالات (Jackson & Kearney).

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- ✓ تعزيز الآباء تطور عملية القراءة لدى الأبناء الموهوبين جميعاً؛ سواء أكانوا مبكري القراءة أم غير ذلك. ويشمل هذا التعزيز إثراء البيئات المنزلية ومرحلة ما قبل دخول المدرسة بالمواد المطبوعة وخبرات اللغة المحلية.
- ✓ تحديد وقت منتظم للقراءة، والقراءة للأبناء بصوت عالٍ، ومناقشة موضوع القراءة، ثم النمذجة بهدف إيصال المعلومات والتسلية. مع لفت الانتباه إلى ضرورة تحلي خبرات القراءة المشتركة بين الآباء والأبناء بالحميمية والدفء والمتعة.
- ✓ مساعدة الآباء المعلمين على التعرف إلى الطلاب مبكري القراءة ودعمهم عندما يلتحقون بالمدرسة. ويمكن لأولياء الأمور، عند دخول أبنائهم مبكري القراءة مرحلة البستان أو الروضة، إخبار المعلمة بأنهم (الأبناء) يستطيعون القراءة. فضلاً عن إطلاع المعلمة على بيانات قياس قدرة القراءة لدى كلٍّ منهم، إذا كانت متوافرة، وإلا فإن على أولياء الأمور طلب إجراء قياس لمستوى القراءة لدى أبنائهم.

في غرفة الصف:

- ✓ شمول خبرات تعليم الطفولة المبكرة المعلمين والغرف الصفية التي تسمح بخبرات تعلم متنوعة ومفيدة تبعاً لمستوى نمو الطالب. لذا، يتعين على المعلمين الإحاطة

- بمراحل تطوّر القراءة المبكرة، وتوفير أنشطة تطوّرية مناسبة للبناء على استعداد الطالب للتعلم. فضلاً عن دمج القراءة في أنواع الأنشطة الصفية جميعها.
- تحديد معلّمي الصفوف الابتدائية الطلاب مبكرى القراءة، بغض النظر عن مجالات الموهبة الأخرى؛ وذلك بقياس قدراتهم القرائية، خاصة في جوانب تعرف أصوات الأحرف، وتصميم المنهاج والتدريس على نحوٍ يناسب مستويات القدرة تلك، واهتمامات الطالب. وفي المقابل، يتعيّن على أولياء الأمور أن يطلبوا من المعلّمين خطة لأنشطة القراءة المناسبة التي تشمل أكثر من مجرد الإثراء.
- تعزيز أولياء الأمور والمعلّمين تطوّر عملية القراءة لدى الأطفال الموهوبين مبكرى القراءة، بتوفير الأجواء والتفاعلات التي تثير وتحفز وتعلّم بحسب السرعة والمستوى المناسبين.

في المدرسة،

- تركيز البرامج الخاصة بالطلاب الصغار الموهوبين على قياس المستويات المختلفة للقدرات اللغوية، وتقديم تعليم مناسب لها، وبخاصة الفروق الفردية في الاهتمامات وقدرات القراءة، مع مراعاة أن يكون التدريس متميّزاً للطلاب مبكرى القراءة، وأولئك «المستعدّين لها».
- وضع المدارس إجراءات وسياسات خاصة بالقياس للطلاب مبكرى القراءة عند دخولهم المدرسة؛ على أن تشمل هذه القياسات قياس مستوى إدراك أصوات الحروف (الارتباطات بين الأصوات والكلمات)، ومهارات فكّ الترميز والتهجئة والكتابة من أجل إعداد برنامج قراءة متوازن ومسرّع.

المراجع

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J., & Wilkinson, I. (1984). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.

- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82.
- Baskin, B. H., & Harris, K. H. (1980). *Books for the gifted child*. New York: Bowker.
- Bissex, G. L. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bonds, C. W., & Bonds, L. T. (1983). Teacher, is there a gifted reader in first grade? *Roeper Review*, 5, 4–6.
- Brown, W., & Rogan, J. (1983). Reading and young gifted children. *Roeper Review*, 5, 6–9.
- Burns, J. M., & Collins, M. D. (1987). Parents' perceptions of factors affecting the reading development of intellectually superior accelerated readers and intellectually superior nonreaders. *Reading Research and Instruction*, 26, 239–246.
- Burns, J. M., Collins, M. D., & Paulsell, J. C. (1991). A comparison of intellectually superior preschool accelerated readers and nonreaders: Four years later. *Gifted Child Quarterly*, 35, 118–124.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom*. New York: Guilford Press.
- Coltheart, M. (1979). When can children learn to read and when should they be taught? In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research advances in theory and practice: Vol. 1* (pp. 1–30). San Diego, CA: Academic Press.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421–429.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press.
- Durkin, D. (1974–1975). A six year study of children who learned to read in school at the age of four. *Reading Research Quarterly*, 1, 9–61.

- Durkin, D. (1982). *A study of poor Black children who are successful readers* (Reading Education Report No. 33). Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Feldhusen, J. F., & Feldhusen, H. J. (1998). Identification and nurturing of precocious children in early childhood. In J. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 62–72). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Feldhusen, J., & VanTassel–Baska, J. (1989). Social studies and language arts for the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel–Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 213–217). Denver, CO: Love Publishing.
- Gross, M. U. M. (1992). The early development of three profoundly gifted children of IQ 200. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 94–138). Norwood, NJ: Ablex.
- Grost, A. (1970). *Genius in residence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool through high school* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Harrison, C. (1999). *Giftedness in early childhood*. Sydney, Australia: GERRIC, University of New South Wales.
- Henderson, S. J., Jackson, N. E., & Mukamal, R. A. (1993). Early development of language and literacy skills of an extremely precocious reader. *Gifted Child Quarterly*, 37, 78–83.
- Hildebrand, P. M. (1998). From the beginning: Parents as teachers and home as a reading resource. In J. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 259–271). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Jackson, N. E. (1992). Precocious reading of English: Origins, structure and predictive significance. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 171–203). Norwood, NJ: Ablex.
- Jackson, N. E., & Cleland, L. N. (1982, March). *Skill patterns of precocious readers*. Paper presented at the annual convention of the American Educational Research Association, New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED214133)
- Jackson, N. E., Donaldson, G. W., & Cleland, L. N. (1988). The structure of precocious reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 80, 234–243.

- Jackson, N. E., & Kearney, J. (1999). Achievement of precocious readers in middle childhood and young adulthood. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development III. Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 203–217). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Jackson, N. E., & Lu, W-H. (1992). Bilingual precocious readers of English. *Roeper Review*, 14, 115–119.
- Jackson, N. E., & Roller, C. M. (1993). *Reading with young children*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Leseman, P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social–emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294–318.
- Mason, J. M. (1980). When do children begin to read?: An exploration of four–yearold children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203–227.
- Mills, J. R., & Jackson, N. E. (1990). Predictive significance of early giftedness: The case of precocious reading. *Journal of Educational Psychology*, 82, 410–419.
- Robinson, A., & Schatz, A. B. (2002). Biography for talented learners: Enriching the curriculum across the disciplines. *Gifted Education Communicator*, 33(3), 12–15, 38–39.
- Sacks, C. H., & Mergendoller, J. R. (1997). The relationship between teachers' theoretical orientation toward reading and student outcomes in kindergarten children with different initial reading abilities. *American Educational Research Journal*, 34, 721–739.
- Senechal, M., Le Fevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96–116.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, 23, 41–64.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2004a). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly*, 48, 107–120.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2004b). What happens to precocious readers' performance by the age of eleven? *Journal of Research in Reading*, 27, 357–372.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458–481.
- U.S.Department of Education.(1987). *What works: Research about teaching and learning* (2nd ed.). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

الفصل السابع

الموجهون والتلمذة

تكتسب التلمذة (mentorship) أهمية كبيرة؛ نظراً إلى فوائدها النفسية والاجتماعية بالنسبة إلى التلميذ (mentees) أو المتدرب. أمّا لعب الدور (Role Modeling) فهو مجرد وظيفة من الوظائف التي يقوم بها المعلم الناجح أو الموجه (Mentor). وقد تكون التلمذة قصيرة أو طويلة الأجل، وقد تنظم خارجياً أو بصورة غير رسمية عن طريق العلاقات المتبادلة، علماً بأنّ لأنواع التلمذة المتعددة في مراحل التطور المختلفة كثيراً من المزايا والفوائد.

وبوجه عام، توجد دلائل عدة تثبت أنّ التلمذة الطويلة الأجل أو غير الرسمية مجدية أكثر من البرامج الرسمية القصيرة الأجل، وأنّ الطلاب الموهوبين قد يولون المكون النفسي-الاجتماعي أهمية كبرى. وعلى الرغم من الحاجة الملحة إلى مزيد من البحث لتوضيح بعض التناقضات في الكتابات الحالية، إلا أنّ التلمذة تُعدّ مكوناً مهماً لتطوير الموهبة في فترات النمو المختلفة.

ما الذي نعرفه؟

تباين التعريفات الخاصة بالمعلمين الناصحين والتلمذة. ولكن، توجد إشارات على تقارب هذه التعريفات. وبتتبع أصل التلمذة نجد أنّه يؤوّل إلى الأساطير الإغريقية. ففي ملحمة الأوديسا (Odyssey) التي كتبها هوميروس (Homer)، كان منتور (Mentor)؛ صديق يولييسيس (Ulysses) يعتني بابن صديقه طوال مدة غيابه التي قاربت عشر سنوات قضاها في خوض الحروب. وهكذا نرى أنّ التلمذة تعني في الأصل الثقة والدور الأبوي بدرجة أو أخرى. أمّا حديثاً، فقد عرّف بليز وفلدهوزن (Pleiss and Feldhusen, 1995) المعلمين الناصحين

بأنهم «أشخاص راشدون يعرفون الأطفال الأفكار والنظريات والأدوات والأنشطة، أو المهن في مجال خبرتهم» (ص 159). وربما يكون هذا التعريف ضيقاً ومحدوداً؛ لأنه لا يشمل صراحة القضايا الوجدانية، لكن الباحثين ميّزوا فيه الدور النشط للمعلم الناصح، وتحديد التفاعل المباشر من شخص إلى آخر مع التلميذ أو المتدرب. إلا أن هذا يتناقض مع دور القدوة (the role model) الذي يكون التواصل معه بالنيابة، والبطل الذي (مثل دور القدوة) قد يحفز الفعل من دون اتصال مباشر. وربما ينظر المتدرب إلى المعلم الناصح بوصفه القدوة، وربما يرى فيه غير ذلك. وقد لاحظ بروس بوسطن (Boston, 1976) أن هدف المعلم الناصح يتمثل في إعداد المتدرب ودفعه باتجاه أهداف في مجال الخبرة الذي يجمعهما. ويشير تعريف بوسطن، وهو تعريف معرفي نوعاً ما، إلى مستوى مشاركة أو التزام من المتدرب أكبر مما يقترحه بليز وفلدهوزن. أمّا (Haensly & Parsons, 1993)، فقالا: "إن التلمذة يجب أن تشمل مجموعة من علاقات المساعدة، تبدأ بمدّة قصيرة يتخلّلها تدريب شخص أقلّ خبرة، وصولاً إلى تدبير غير رسمي «على مدى مدّة معقولة»، لتوفير «توجيه حكيم ومتأمل يوجّه تقدّم الفرد نحو تحديد هويته، ثمّ تحقيق ذاته المستقلة" (ص 204). وقد أيد الباحثان انتقاد ياماموتو (Yamamoto, 1988) الذي مفاده أن التدريب القصير المدى يُعدّ «تهجيناً للفكرة» (Haensly & Parsons, p. 204)، خاصة عند ربط التدريب بالتقويم. ولذلك، فإن الدور الأكبر والأشمل للمعلم الناصح يعيدنا إلى قصة يوليسيس ومنتور. وتفرّق الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بوضوح بين برامج التلمذة التي توجد فرصاً لعلاقات قصيرة أو محدودة المدّة، والاعتبارات المهنية والنفسية-الاجتماعية، والنمو التلقائي للعلاقات المتبادلة بين الأجيال مقابل المطابقة المقرّرة.

من جانب آخر، يُمثّل خطر الأدوار المزدوجة تحدياً مثيراً للتعليم. ومع أن المعلمين يضطلعون بمهام المتابعة والإشراف والتقويم، إلا أنهم قد يواجهون العديد من العقبات التي تحدّ من قدرتهم على تطوير علاقة تلمذة مع الطلاب في غرف الصفوف. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فقد تكون هذه الأخطار مبالغ فيها. وقد أجرى بوركي وآخرون (Burke, McKenna, & McKenna, 1991) مسحاً عن طبيعة علاقات المعلم الناصح والمتدرب مقارنة بعلاقات الإشراف العادية، وقد شمل هذا المسح 94 مديراً. فمن وجهة

نظر المعلمين الناصحين، لم تكن النتائج متباينة بالنسبة إلى هذين النوعين من العلاقات. فقد كانت علاقات المعلم الناصح بموظفين أكثر شبهاً بأنفسهم، وكانت أكثر ديمومة، وشملت تواصلًا أقل، وكانت على مسافة بعيدة. وقد تحدّث المديرون عن مزيد من الوظائف النفسية-الاجتماعية.

لم تستقصِ هذه الدراسة آراء الموظفين المتدربين، إلا أن تشاو وآخرون (Chao, Walz, & Gardner, 1992) عالجوا هذا الجانب بمقارنة ثلاث مجموعات على أساس المخرجات النفسية-الاجتماعية والمهنية؛ ضمت الأولى منها 212 متدرباً استفادوا من التلمذة والإرشاد المنظم بصورة غير رسمية، وضمت الثانية 53 متدرباً ممن شاركوا في إرشاد منظم رسمياً، في حين ضمت المجموعة الثالثة 284 متدرباً لم يرتبطوا بأيٍّ موجه. وقد تلقى متدربو التدريب الداخلي غير الرسمي دعماً أكثر ذا صلة بالمهنة (أشار المديرون الذين استطلع بورك وزملاؤه آراءهم إلى عدم وجود فروق في الدعم المهني الذي قدّموه)، ورواتب أعلى من المشاركين في برامج التلمذة المنظمة أو غير الرسمية. وكانت ردودهم أكثر إيجابية في المناحي جميعها، مقارنة بردود أولئك الذين لم يتلقوا إرشاداً. وقد تبين أن المجموعة التي تلقت إرشاداً رسمياً كانت أكثر نبوغاً من المجموعة التي لم تتلق إرشاداً في ثلاثة قياسات نفسية-اجتماعية فرعية. وإذا كانت هذه الدراسات الميدانية في أمكنة العمل تقدّم فرضيات على الممارسة التربوية، فهذا يعني أن الإرشاد المتطور بصورة طبيعية يتفوق على الإرشاد المنظم والرسمي، وأن الوظائف النفسية-الاجتماعية، عموماً، تُلبى بصورة أفضل من التطوير الوظيفي، وأن البُعدين: المادي والشخصي ليسا حاجزاً، وأنهما ربّما يُسهِمان في تنمية الاستقلالية، والثقة، والشعور بأن الفرد لا يخضع للمراقبة المستمرة. وقد يكون المعلمون، مثل المديرين، قادرين على العمل بوصفهم موجهين. ولكن، ليس مع طلاب يعتمدون عليهم إلى حدٍّ كبير. والسؤال الذي يتبادر إلى روع القارئ هنا هو: هل توجد دراسة تربوية تدعم هذه التكهّنات؟

أورد أمبروز وآخرون (Ambrose, Allen, & Huntley, 1994) دراسة حالة ناجحة جداً لإرشاد مزدوج شمل معلّم تربية موهوبين في دور مركزي، وأستاذاً جامعياً في قارة أخرى.

وقد أقر الطالب أساساً بالفوائد النفسية-الاجتماعية، مثل: زيادة الوعي باهتماماته، وزيادة تقديره لعمليات تفكيره، والتركيز في حياته.

وذكر صراحة أنه على الرغم من زيادة وعيه المهني، إلا أنه لم يتخذ بعد قراراً بخصوص المهنة. وقد ذكر تحديداً أنه يقدر مجيء التوجيه من دون سيطرة؛ ما يمثل تناقضاً محتملاً مع دور مواز للمعلم-الموجه. ولحسن الطالع، فقد كان المعلم-في هذه الحالة- متخصصاً في تعليم الموهوبين ضمن برنامج الإرشاد، وربما استطاع تجنب بعض ضغوط التقويم التي يعانيها معلمو الصفوف العادية.

أشارت العديد من الدراسات إلى أن علاقات التوجيه التلقائية التي يشترك فيها يافعون ذوو قدرات عالية تدوم مدة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات، وقد تمتد أحياناً إلى ثماني سنوات أو عشر (Pleiss & Feldhusen, 1995). وذكرت هذه الدراسات أن بعض هذه العلاقات تنتهي إلى نزاع عندما يتخطى المتدرب إنجازات الموجه، أو عندما يصبحان متنافسين. وغالباً ما تنتهي مثل هذه العلاقات بهدوء. وتعدّ هذه المدة أطول من الفصل الدراسي أو السنة المدرسية كما في برامج التدريب الداخلية التقليدية.

توجد أيضاً فروق مهمة أخرى؛ فقد أشار إمبروز وزملاؤه مسألة الفوائد بالنسبة إلى كل من الموجه والمتدرب. وقد أبرزوا مرة أخرى المجال النفسي-الاجتماعي، خاصة فرصة مساعدة شاب على شق طريقه في عالم مليء بالتحديات. وركز إدليند وهانسلي (Edlind & Haensly, 1985) على الفوائد التي يجنيها الموجه، وأشارا إلى «إعادة تعريف الأخلاقيات الشخصية وتجدد الحماس»، إضافة إلى التطور النفسي الاجتماعي لكل من الموجه والمتدرب. ولم يتطرق الباحثان إلى الراتب والتطور المهني؛ ربما لأن جائزة الموجه توجد في جانب آخر. وفي الأحوال كلها، فقد يكون لتدخلات التلمذة الهادفة والمنهجية تأثيرات دائمة. وقد يستغرق تقويم فاعلية التأثير المباشر للتوجيه فيما يتعلق بنجاح الطالب الدراسي والمثابرة والطموح، سنوات عدة (Moon & Callahan, 2001).

من جانب آخر، درس كيري كايسي (Casey, 1997) المناحي التي يركز عليها المتدرب فيما يخص التضارب بين الحاجات المهنية والحاجات النفسية-الاجتماعية. وقد شملت

عينت الدراسة 39 طالباً من طلاب المرحلتين: الابتدائية والثانوية، وحدد لها متغيران، هما: هل تلقى الطالب توجيهاً أم لا؟، و: هل الطالب موهوب أم غير موهوب (بناءً على احتمال انضمامه إلى أحد برامج الموهوبين والمبدعين، أو أي برنامج إثرائي في مدرسة نظامية أو صيفية)؟ وحتى الطلاب الذين لم يُصنّفوا على أنّهم موهوبون، بناءً على هذا المعيار الفضفاض، فإنّهم لم يُعربوا عن وجود أيّ جانب يولونه الأفضلية والأولوية فيما يخصّ تلبية حاجاتهم المهنية أو النفسية - الاجتماعية عن طريق التلمذة؛ إلا أنّ الطلاب الموهوبين أيّدوا بشدّة مكونات التلمذة التي تلبي الحاجات النفسية - الاجتماعية. وربّما يتفق هذا - إلى حدّ كبير - مع البيانات التي وردت في دراسة بيرك وزملائه (Burke et al., 1991) التي جاء فيها: «الموظفون المفضلون الذين كانوا يشبهون المديرين إلى حدّ كبير، والذين كانت روايتهم أفضل (وربّما كانوا أكثر قدرة)؛ كانوا، بنظر هؤلاء المديرين، مستفيدين من التوجيه النفسي - الاجتماعي أكثر من التوجيه المهني». أمّا بخصوص دراسة تشاو وزملائه (Chao et al., 1992)، فلا يزال الاهتمام الكبير بالحاجات المهنية في برامج التوجيه غير الرسمية لغزاً محيراً. وربّما يكون فهمنا لهذه الدراسة مقيداً بسبب عدم توافر معلومات عمّا إذا كانت برامج التوجيه التي يُحال إليها الموظفون والطلاب رسمية أو غير رسمية، أو بين هذا وذاك. وفي المقابل، توجد صعوبة كبيرة في تفسير الكتابات، وتتمثّل تحديداً في أنّ الدراسات كلّها تقريباً هي دراسات استرجاعية؛ ما يعني أنّ أيّ مشاركون حظي بموجّه، يكون قد أنهى علاقة توجيه، أو حافظ عليها بصورة أو بأخرى. وتأسيساً على ذلك، فقد تكون العينات منحازة إلى الطلاب والعمال الذي مرّوا بخبرات توجيه أطول، وربّما أكثر نجاحاً. يُذكر أنّ دراسات تشاو وكايسي كانت هي الوحيدة التي شملت المشاركين الذين لم يتلقوا توجيهاً، لكنّ دراسة كايسي لم تتضمن أيّ بيانات عن الإجراءات الرسمي أو التفاصيل الأخرى الخاصة ببرامج التوجيه التي ذكرها الطلاب في التقارير الذاتية.

الجنادر

أُجريت العديد من الدراسات التي تطرّقت إلى المزايا الخاصة بتوجيه النساء عموماً، والفتيات الموهوبات بخاصة. وفي واقع الأمر، فقد يحدث - على مستوى المدرسة - بعض الخلط بين الحاجة إلى الموجهين وإلى القدوة. وهذه الدراسات، مثل غيرها من أوسع الدراسات

انتشاراً، مثقلة أيضاً بالنقاشات التي تعنى باتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة. وقد يكون هذا التركيز مناسباً؛ لأن ريلي وويلش (Reilly & Welch, 1994-1995) أظهرتا في دراسة لهما أن عدد الفتيات الشابات اللاتي عزون اتخاذ القرارات المهنية إلى خبرات التوجيه بلغ ثلاثة أضعاف عدد الشباب، لكنهما أيضاً يذكران الثقة بالنفس في المجالات المهنية والشخصية. وهناك مسألة أخرى تتعلق بمدى ضرورة ارتباط التوجيه بالنوع الاجتماعي (الجنس)، مع ما يعتري ذلك من تناقضات، لخصها بليز وفلدهوزن (1995). ومع أنه يُنصح بالتوجيه ضمن النوع الاجتماعي الواحد عموماً (انظر: Levinson, 1978)، إلا أن معظم موجّهي الإناث كانوا من الذكور، ولم يثبت تجريبياً وجود علاقة بين مطابقة الجنس والنتائج. وفي الحقيقة، فقد ذكر تورانس (Torrance, 1984) أن النساء أعربن عن مشاعر سلبية تجاه الموجّهين عند مقارنتهم بالموجّهات. وبالطبع، إذا كان ممكناً إجراء مزاوجة بصورة غير رسمية، فإن كل طرف سوف يستفيد من المطابقة المتوافرة استفادة قصوى.

وعلى الرغم من محدودية البيانات، وندرة البحوث التي تستهدف الأطفال الموهوبين، إلا أن الكتابات السرديّة والفنية تُجمع على دعم مزايا التوجيه وفوائده، بالرغم من الغموض الذي يكتنف تحديد هذه المزايا والفوائد. ونظراً إلى عدد الموافقات وتطابقاتها؛ فمن المحتمل أن يكون التوجيه مفيداً للأطفال والراشدين، بمن فيهم الموهوبون. لكن الصعوبة الرئيسة تكمن في ازدياد الغموض حيال الميزات الصحيحة للتوجيه الممتاز أو المثالي عند تكشف الفروق الدقيقة بين الكتابات، وربما لا توجد في هذا السياق وصفة يمكن عدّها أفضل من غيرها. وقبل أن نحل هذه المسألة بصورة قاطعة باستخدام بدائل مدروسة جيداً، فإننا نحتاج إلى معرفة ما يأتي:

1. تعرّف دور برامج التوجيه في التطوّر المعرفي وهو موضوع يبدو أن الدراسات لا تتحدث عنه.
2. تحديد ما يُشكّل المتغيرات الرئيسة التي قد يُعدّ الموجّه أو المتدرّب أنفسهما متشابهين أو مختلفين بناءً عليها، بما في ذلك النوع الاجتماعي. فضلاً عن التأكّد من مدى أهمية هذه المتغيرات.

3. تحديد الفئات العمرية التي يكون فيها لبرامج التوجيه آثار خاصة (أو تكون فائدتها أكبر).
4. تعرّف دور الصفة الرسمية أو غير الرسمية للمنظمة.
5. تعرّف المدة اللازمة لبرنامج التوجيه؛ لكي تكون له آثار طويلة المدى.
6. تعرّف الطرائق التي تُحدّد دور المتدرّب في العلاقة.
7. تعرّف ما يميّز برامج التوجيه الناجح من التوجيه الفاشل (لم يُطرح هذا الأمر بعدُ على أولياء الأمور الذين قد يعدّون هذه البرامج فاشلة).
8. إن كانت الفروق الكبيرة التي تصبح جليّة في اهتمامات الطلاب الموهوبين يجب أن تصمّم خصيصاً، أو إن كانت الفوائد المتوخاة لمجموعات خاصة يمكن الحصول عليها من برامج عامة أكثر. وتأسيساً على ذلك، أصبحت الحاجة ملحّة إلى تحوّل مفاهيمي؛ من التساؤل عن مزايا برامج التوجيه إلى تحليل أكثر تفصيلاً للخدمات والنتائج الفعلية.

الخلاصة

لا تتوافر في الوقت الحالي كتابات عن الآثار السلبية لبرامج التوجيه. بل على العكس من ذلك، يوجد إجماع على الآثار الإيجابية لهذه البرامج، على الرغم من قلة عدد الباحثين الذين عالجوا فشل هذه البرامج (كما أشرنا أعلاه؛ فقد أورد تورانس بعض التعليقات السلبية). كما يوجد اتفاق بين الباحثين على إسهامات برامج التوجيه هذه في التعليم عموماً، وتعليم الموهوبين خصوصاً.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

يُعدّ الآباء والأمهات الموجهين الطبيعيين لأبنائهم. كما أنّ فكرة التوجيه هي - بالضرورة - امتداد لدور الرعاية الأبوية في المجتمع مع بدء المراهق عملية الاستقلال عن والديه.

وربما يكون أفضل ما يمكن أن يفعله الوالدان هو ضمان تعرّف أبنائهم إلى شبكة أصدقاء الوالدين وزملائهم، والسماح لهم بالتفاعل باستقلالية مع حلقة الأصدقاء والمعارف. وقد لا يتطلّب الأمر من الوالدين أكثر من مجرد الخروج من الغرفة دقائق معدودة؛ لتسهيل بدء التعارف بين الابن الصغير والفرد الراشد الذي يمكن أن يُثري دور الرعاية الأبوية بالطريقة المقترحة للموجهين.

وقد جرت العادة أن يناط دور التوجيه بالمسنين أو العرايين (godparents)، التي تقابلها كلمة (parrain) و (parrainage) بالفرنسية. ومع أنّ الارتباط غير واضح في اللغة الإنجليزية، غير أنّه كذلك في اللغة الفرنسية وسياقات أخرى. ويُدرج أحد القواميس الفرنسية المتخصصة في المصطلحات التربوية كلمة (mentorat) ضمن أساليب تدريس الطلاب الموهوبين (Legendre, 1993).

في غرفة الصف:

لا تُعدّ برامج التلمذة أسلوباً للتدريس الصفّي؛ ما يعني الآتي:

- ✍ حصر إسهام المعلم الرئيس في ترشيح الطلاب لبرامج التوجيه.
- ✍ دعوة المعلمين إلى إقامة علاقة توجيه بالمتدرب (قد يكون ذلك أمراً نادراً). وفي حال رغبوا في ذلك، يجب أن يكونوا أحراراً في اتخاذ مثل هذا القرار. ولكن، من المهم جداً أن لا تترجم هذه العلاقة المتميزة إلى محاباة داخل غرفة الصف، وأفضل طريقة لتفادي تضارب المصالح هي الاعتراف بهذه العلاقة. ونتيجة لذلك، ينبغي للمدير أن يعرف بأيّ علاقة توجيه غير رسمية داخل المدرسة، يشترك فيها أعضاء من هيئة التدريس.

- ✍ توجيه المعلمين للانتباه إلى مظاهر لحالات العزلة الاجتماعية والقلق والنزعة والكمال (انظر Silverman, 1991)، أو متلازمة تعدّد البدائل*

* يصبح تعدّد القدرات مشكلة حقيقية عندما يتركّز الاهتمام والدافعية والقدرة والفرصة على مجالي موهبة أو أكثر بالتساوي. وبعبارة أخرى: إذا تساوى لدى الطالب الاهتمام والدافعية والقدرة بخصوص العلوم والكتابة والموسيقى مثلاً، وكذلك إمكانية متابعة المجالات الثلاثة كلّها، يصبح من الصعب عليه اتخاذ قرار بخصوص المسار الوظيفي، وهذا العجز عن اتخاذ قرار بهذا الشأن يُسمّى متلازمة تعدّد البدائل (overchoice syndrome) - المترجم.

(overchoice syndrome) التي تتعلق بالقدرات المتعددة، وأي عوائق أخرى تمنع تحقيق الطلاب ذوي القدرة العالية لإمكاناتهم. ويمكن تخفيف حدة هذه الحالات عن طريق الانخراط في علاقة توجيه.

في المدرسة:

غالباً ما تكون التلمذة المدرسية من النوع المرتب أو الرسمي. وقد أثبتت أنواع التوجيه هذه أنها مقيّدة بالمدة، وبالتوازن بين مخرجات التفكير النفسي - الاجتماعي، والوظيفي. وحتى إذا كان الإسهام في التطوير مدى الحياة مقتصر على هذه الطرائق، فإنّ كلّ مكُون تظلّ له قيمته الخاصة. وبوجه عام، يُثري التوجيه المنهَج بطرائق ملائمة للطلاب الموهوبين، بمنّ فيهم الطلاب الملتحقون بالتعليم العام. ويأخذ هذه التوجيه في الحسبان جوانب القوة العقلية والاهتمامات، والقدرة على التفاعل مع الراشدين، وتوسيع الانتباه. وقد يؤدي هذا التوجيه، في حال ممارسته في المدرسة وفي أوقات الدوام، إلى تعزيز متانة علاقة التوجيه، ومنح الطلاب الموهوبين اهتماماً شخصياً قد لا يحصلون عليه في غرفة الصف العادية، وتوفير وقت آخر للمعلّمين يتيح لهم الاهتمام بالطلاب الآخرين. وفي الأحوال كلّها، يجب أن تمتد الخبرات إلى أبعد من الواجبات المدرسية الضيقة، وأن تُمثّل إعداداً لحياة ما بعد المدرسة. أضف إلى ذلك أنّ التوجيه الخاص بالطلاب النابغين يجعلهم سفراء، وعلى اتصال بالمجتمع الأوسع، وربّما يُمهّد لهم الطريق لمزيد من التفاعل والتعاون. وقد قدّم بليز وفلدهوزن (1995) أربعة مقترحات محدّدة حيال التوجيه المدرسي. وعلى الرغم من أنّ هذه المقترحات تذهب إلى أبعد من إثبات الدراسات التجريبية، إلّا أنّها معقولة، ويمكن الدفاع عنها عموماً، وهي:

- بدء التلمذة مبكراً، وتقديمها طوال سنوات الدراسة.
- حصر التلمذة بمدة زمنية قصيرة في البداية، ثمّ جعل المدة أطول مع النضج.
- تصميم برنامج التلمذة لتلبية محتوى خبرة الموجه، وقيمه بوصفه شخصاً، وخبراته الحياتية.
- الحرص -بوضوح- على جعل اختيار البرنامج والموجه وعملية المطابقة والإشراف جزءاً من عملية التلمذة المنظّمة في المدرسة.

ونود أن نضيف إلى ما ذكر الآتي:

✓ الترحيب بالمعلمين في تجمع التلمذة الرسمية للطلاب الذين لا يدرسونهم أو يقومونهم مباشرة، وتقبل العلاقات التي ينشئونها بصورة غير رسمية ضمن دورهم التعليمي.

✓ إطلاع الموجهين الذين تستعين بهم المدرسة على أهداف البرنامج، وأوجه التصرف الأخلاقي مع الطلاب المراهقين.

ختاماً، فإن برامج التلمذة المنوطة بالمدرسة أو المنظمة من جهات أخرى، لا يمكنها توفير جميع عناصر العلاقات التلقائية وغير الرسمية والموسعة، والعكس. أضف إلى ذلك أن البرامج الأخيرة ليست متوافرة للطلاب جميعاً، وربما يكون البديل الرسمي هو الفرصة الفضلى لبعض الطلاب الذين يرغبون في الانتقال إلى علاقة توجيه شخصية أكثر تنظيماً. ومع أن كتب البحوث غير مكتملة، إلا أنها تدعم برامج التلمذة عموماً، وتؤكد فوائد محددة مهمة للطلاب الموهوبين.

المراجع

- Ambrose, D., Allen, J., & Huntley, S. (1994). Mentorship of the highly creative. *Roeper Review*, 17, 131-134.
- Bisland, A. (2001). Mentoring: An educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today*, 24(4), 22-25, 64.
- Boston, B. O. (1976). *The sorcerer's apprentice: A case study in the role of the mentor*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Burke, R. J., McKenna, C. S., & McKeen, C. A. (1991). How do mentorships differ from typical supervisory relationships? *Psychological Reports*, 68, 459-466.
- Casey, K. M. A. (1997). *Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development*. Unpublished master's thesis, McGill University, Montreal, Quebec, Canada.
- Casey, K. M. A., & Shore, B. M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, 22, 227-230.

- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Management*, 45, 619–636.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157–197.
- Edlind, E. P., & Haensly, P. A. (1985). Gifts of mentorship. *Gifted Child Quarterly*, 29, 55–60.
- Grantham, T. C. (2004). Multicultural mentoring to increase Black male representation in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 232–245.
- Grau, P. N. (1985). Counseling the gifted girl. *Gifted Child Quarterly*, 24, 8–12.
- Haensly, P. A., & Parsons, J. L. (1993). Creative, intellectual, and psychological development through mentorship: Relationships and stages. *Youth and Society*, 25, 202–221.
- Hébert, T. P. (2002). Educating gifted children from low socioeconomic backgrounds: Creating visions of a hopeful future. *Exceptionality*, 10, 127–138.
- Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 4, 196–207.
- Hébert, T. P., & Speirs Neumeister, K. L. (2000). University mentors in the elementary classroom: Supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high-ability students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 122–148.
- Kerr, B. A. (1981). *Career education for the gifted and talented*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Vocational, and Career Education. (ERIC Document Reproduction Services No. ED205778)
- Kerr, B. A. (1991). Educating gifted girls. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 402–415). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2004). *The elements of mentoring*. New York: Palgrave Macmillan.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* [Dictionary of current education] (2nd ed.). Montreal, Quebec, Canada: Guérin.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

- Moon, T. R., & Callahan, C. (2001). Curricular modifications, family outreach, and a mentoring program: Impacts on achievement and gifted identification in highrisk primary students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 305–321.
- Pleiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist*, 30, 159–169.
- Reilly, J. J., & Welch, D. B. (1994–1995). Mentoring gifted young women: A call to action. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 120–128.
- Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness, and career choice: A review. *Journal of Counseling and Development*, 77, 432–430.
- Shamanoff, G. A. (1985). The women mentor project. *Roeper Review*, 7, 162–164.
- Silverman, L. K. (1991). Family counseling. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 307–320). Boston: Allyn & Bacon.
- Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: How they aid creative achievement, endure, change, and die*. Buffalo, NY: Bearly.
- Yamamoto, K. (1988). To see life grow: The meaning of mentorship. *Theory Into Practice*, 27, 183–189.

الفصل الثامن

البرامج الجامعية

يجد الطلاب الموهوبون فوائد جمّة في برامج الجامعة المصمّمة خصيصاً لهم. وقد تُعقد هذه البرامج في الصيف، أو أيام العطل الأسبوعية، أو في أثناء العام الدراسي، وهي برامج داخلية أو حرّة. ومع ذلك، فإنّ القاسم المشترك بينها هو منح الطلاب فرصة الالتحاق بدورات أكاديمية متقدّمة (صعبة)، وممارسة الاهتمامات والهوايات، وتكوين الصداقات.

ما الذي نعرفه؟

تُوفّر الجامعات في عموم الولايات المتحدة، مجموعة من الخيارات للطلاب الموهوبين الذين لم يبلغوا بعد السنّ المحدّدة لدخول الجامعة؛ إذ يوجد عدد من البرامج التي لا تحتاج إلى المبيت والإقامة. ولكن، يتطلّب حضورها الانتقال إلى مكان انعقادها أيام العطل الأسبوعية أو العطلة الصيفية. وفي المقابل، يوجد عدد آخر من البرامج الداخلية التي تتراوح مدّتها بين أيام معدودة وأسابيع عدّة في فترة الصيف. وتُعقد بعض البرامج الجامعية بالشراكة مع المدارس المحلية، أو المدارس الداخلية الثانوية، حيث يتلقّى الطلاب فيها مقرّرات جامعية. والشيء المشترك بين هذه البرامج التي تنظّمها الجامعة، هو الاهتمام بتوفير مقرّرات أكاديمية متقدّمة للطلاب، وخيارات ضغط مقرّرات فصل أو عام كامل في أسابيع قليلة، وخبرات إثرائية متنوعة، وفرص تشكيل صداقات حميمة (Enersen, 1993; Feldhusen & Sokol, 1982; Feldhusen & Robinson–Wyman, 1980; Robinson & Stanley, 1989). وعادة ما

يُقدّم الطلاب الراغبون في الالتحاق بهذه البرامج طلباً مع توصية من أحد المعلمين أو أحد الوالدين، إضافة إلى نموذج خاص بالقياس الأكاديمي.

أمّا الطلاب الذين يتقدّمون بطلبات الالتحاق ببرامج الصيف اليومية أو العطل الأسبوعية، فإنّهم يرفقون بالطلب علامات اختبار مقنّن من مدارسهم، أو نتيجة قياس القدرات، إضافة إلى وثائق أخرى. وفي الوقت ذاته، فإنّ الطلاب المهيّئين للتسريع في موضوع معيّن يلتحقون ببرامج البحث عن المواهب التي ترعاها الجامعات في مختلف أنحاء البلاد (Brody & Mills, 2005). وغالباً ما تكون هذه البرامج صيفية داخلية تخدم أعلى 5% من الطلاب النابغين في موضوعات بعينها. يتعيّن على الراغبين في الالتحاق ببرامج البحث عن الموهبة أن يتقدّموا إلى اختبار (SAT) الذي يؤهلهم لدخول الجامعة. وقد صمّمت هذه الاختبارات أصلاً لطلاب السنة الأولى والأخيرة من المرحلة الثانوية. ولكن، باستطاعة طلاب المرحلة الابتدائية أن يُقدّموها لتلبية متطلّبات معينة لمقرّرات الموضوعات الدراسية. وفي برامج البحث عن المواهب الخاصة بالمرحلة الابتدائية، يتقدّم الطلاب إلى اختبار (اكتشف)* (EXPLORE) (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2000).

وفي المقابل، يتطلّب الالتحاق ببعض البرامج عمل مقابلة لتجربة أداء، وتقرير عن ملف الإنجاز الشخصي ومقابلة، أو أيّ معلومات إضافية يُشترط إرفاقها بالطلب. يُذكر أنّ المقرّرات التي ترعاها الجامعات يمكن أن تؤهل المشارك فيها للمدرسة الثانوية (Lynch, 1990; Olszewski-Kubilius, 1989, 2007; Olszewski-Kubilius & Laubscher, 1996). أو تُعدّ الطالب للتقدّم إلى امتحان يؤهله للالتحاق بدورة مقرّرة في المدرسة المحلية. وفي هذه الحالة، تُقدّم الوثائق الضرورية للمدرسة المعنية. (توجد معلومات إضافية بخصوص آثار المشاركة في برنامج البحث عن الموهبة، في فصل التسريع من هذا الكتاب).

يحتاج الطلاب الذين يعودون إلى مدارسهم المحلية بعد جلسات عدّة، أيام العطل الأسبوعية أو المشاركة الصيفية في البرامج التي ترعاها الجامعات، إلى صفوف وخبرات

* اختبار اختيار من متعدد لقياس المهارات في اللغة الإنجليزية والرياضيات والقراءة والعلوم في الصفين الثامن أو التاسع. ويهدف الاختبار إلى جعل الطلاب يخططون للمرحلة الثانوية أو التواجد المهني بناء على نتيجة الاختبار- المترجم.

متقدمة أكثر. وهناك بعض المدارس التي تُقدم دورات تسريع أو تسكين متقدم؛ لوضع الطالب في صفوف أعلى من مستوى صفه، وتمكينه من دراسة مواد محددة، وتلقي التوجيه والدعم الإرشادي الذي يلبي احتياجاته. وقد وجدت بولا أولزيوسكي - كويليوس، وجرانت (1994) أن الطلاب الذين شاركوا في مثل هذه البرامج واصلوا تفوقهم في المدرسة الثانوية والجامعة. وقد أظهرت الطالبات اللاتي شاركن فقط في صفوف الرياضيات تميزاً لافتاً. ولدى مقارنتهن بالطالبات اللاتي لم يلتحقن بصفوف الرياضيات تبين أن طموحاتهن التربوية أعلى بكثير.

دواعي الإقبال على البرامج الجامعية

يتباين الطلاب الذين يحضرون مثل هذه البرامج، خاصة مقررات التسريع المرتبط بالبحث عن الموهبة، في دافعيتهم للمشاركة (Brounstein, Holahan, & Sawyer, 1988). وذكر بعضهم أنهم شاركوا لاهتمامهم بالمحتوى الدراسي، خلافاً لآخرين أظهروا اهتماماً أقل بالسياق الدراسي، واهتماماً أكثر بالقيمة الاجتماعية للخبرات المستندة إلى الجامعة. ويبدو أن هناك عدداً قليلاً من الطلاب المدفوعين بهذين السببين على حد سواء. وقد لاحظت إينرسين (1993) أن لعلاقات الأقران تأثير كبير في اختيارات الطلاب.

نجاح البرامج الجامعية

تتميز هذه البرامج بأن لها أثراً إيجابياً في العديد من المجالات. ويوجد دليل قاطع على أن المقرر «الصعب» لهذه البرامج يُعدّ محفزاً وجاذباً للطلاب، الذين يمكنهم تعلم المادة الدراسية التي تُدرس بطريقة مكثفة ومضغوطة. تشجع هذه البرامج أيضاً الطلاب، وبخاصة الطالبات، على دراسة مقررات متقدمة في الرياضيات والعلوم. وتستجيب للاهتمامات والمواهب الفردية، كما تعمل برامج الإثراء المركزة على تعزيز الثقة والدافعية لدراسة العلوم، مع أن بعض الطلاب يتحدثون أيضاً عن شعور «أثر الانغماس» (splashdown effect) عندما يعودون إلى مدارسهم المحلية. ولكن، توجد تقارير أقل تفاؤلاً مفادها عدم اعتراف المدارس المحلية دائماً بالتأهيل والتسريع للطلاب الذين يتميزون بأداء يتيح لهم عادة الحصول على اعتماد أكاديمي فيها.

وقد لاحظت شارون لينش (Lynch, 1990) أن ما نسبته 80% من الطلاب الذين طلبوا هذا الاعتماد حصلوا عليه في النهاية. ومع ذلك، يتعين على هؤلاء الطلاب - غالباً - التقدم إلى امتحان مدرسي لإثبات كفاءتهم. وقالت إن الاحتمال الأكبر هو لجوء المدارس إلى التسكين بدلاً من منح الاعتماد. لكن أولزيوسكي - كوبيليوس (Olszewski-Kubilius, 1989) تحدثت عن نسبة أقل 50%، ولاحظت أن الاحتمال الأكبر هو الإقبال على الاعتماد وبرامج التسكين للرياضيات واللغة الأجنبية على نحو أكثر منهما للكتابة أو الأدب. وبعد الحصول على الاعتماد من الجمعية الشمالية الوسطى للكليات والجامعات، تحدثت إحدى الجامعات عن زيادة في نسبة عدد الطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الصيفية، الذين اعترفت مدارسهم باعتماد هذه الخبرات (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

وفي واقع الأمر، توجد جامعات عدة تتابع الطلاب الذين يحضرون البرامج في الحرم الجامعي، ثم يسجلون في الجامعة لمتابعة تعليمهم. ويبدو أن البرامج تثير اهتماماً أكبر في الدراسات العليا بين الطلاب كافة، خاصة الطلاب المعرضين للخطر لأسباب اقتصادية.

يُذكر أن خبرة الحرم الجامعي تُصوّر الحياة الجامعية، وتمنح الطلاب الثقة بإمكانية النجاح. وتُظهر دراسات متابعة الطلاب الذين يحضرون برامج داخلية أن المشاركة، خاصة على مدى سنوات عدة، تُسهم بفاعلية في مساعدة الطلاب على اختيار المهن والوظائف (Enersen, 1996). فضلاً عن توفيرها فرصة التواصل الاجتماعي للطلاب الذين قد يواجهون صعوبات في مدارسهم، في مجال العلاقات الشخصية، والعثور على أصدقاء، وتوكيد شعورهم بالتفرد (Dauber & Benbow, 1990; Enersen, 1993).

أما بالنسبة إلى تأثيرات البرامج الجامعية في مفهوم الذات عند الطلاب، فهي قليلة ومتغيرة، أو لا تكاد تُذكر. (Kolloff & Moore, 1989; Olszewski, Kulieke, & Willis, 1987) وبوجه عام، تتضمن معظم برامج الجامعات نظام تقويم لإعداد تغذية راجعة من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور. وتُعرب التغذية الراجعة عادة عن الرضا الكبير تجاه البرامج؛ أكاديمياً واجتماعياً أيضاً. وغالباً ما تُصوّر تعليقات الطلاب الإثارة

التي يشعرون بها مع خبرات التعلّم «الصعبة»، ومع المعلّمين الخبراء المتحمّسين للعمل، والتوقّعات العالية، واستقصاء الموضوعات بعمق، ومتعة مصاحبة الأقران (Enersen, 1993, 1996; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

إنعام النظر في الفوائد التي يجنيها الطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الجامعية، مثل: المقرّر المتقدّم (عالي المستوى)، والخبرة الجامعية، والموجّهون في الميادين الأكاديمية والمهنية، والنمو الاجتماعي، وتكوين الصداقات. وقد رُصدت تقويمات البرامج الجامعية درجة عالية من الرضا بين المشاركين وأولياء الأمور (Enersen, 1993, 1996; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

اتصال أولياء الأمور وإدارات المدارس بالكليات والجامعات المحلية للسؤال عن البرامج المصمّمة للطلاب الموهوبين. ويمكن استعمال المواد المرجعية في المكتبات العامة لتحديد أماكن تنظيم هذه البرامج، أو الاتصال بوزارة التربية وجمعيات رعاية المواهب، أو زيارة المواقع الإلكترونية ذات العلاقة.

في المدرسة:

ضمان مشاركة المدارس وأولياء الأمور والشركات؛ لتوفير التمويل اللازم للطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة مالية للالتحاق بهذه البرامج. علماً بأنّ بعض البرامج تُقدّم بعثات للطلاب بناءً على الوضع الاقتصادي وحالتهم المادية، في حين يستهدف بعضها الآخر الطلاب الموهوبين من ذوي الدخل المنخفض، وقد كان لهذا الإجراء تأثيرات إيجابية في الخبرات الجامعية اللاحقة (Olszewski-Kubilius & Laubscher, 1996).

تشجيع المعلّم هذه البرامج، وحفز المدارس المحلية إلى تبني سياسات الاعتماد والتسكين؛ اعترافاً بإنجازات الطلاب الأكاديمية في

برامج الصيف والعطل الأسبوعية لدى عودتهم إلى مدارسهم الأصلية. يُذكر أن سياسات الاعتماد والتسكين ليست متشابهة في المدارس (Lynch, 1990; Olszewski-Kubilius, 1989, 1996)

مشاركة المعلم المرشدين وإداريي المدارس في المعلومات، وحفزهم إلى نشر المعلومات الخاصة بتوافر هذه البرامج وتأثيرها في الطلاب وعائلاتهم، خاصة أن الآلاف من الطلاب الموهوبين يشاركون في البرامج الجامعية سنوياً؛ ما يعني أن نتائج المشاركة تؤثر في هؤلاء الطلاب طوال سني حياتهم: المدرسية، والوظيفية، والشخصية (Enersen, 1993, 1996; Olszewski-Kubilius & Grant, 1994).

المراجع

- Barnett, L. B., & Durden, W. G. (1993). Education patterns of academically talented youth. *Gifted Child Quarterly*, 37, 161-168.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (2005). Talent search research: What have we learned? *High Ability Studies*, 16, 97-111.
- Brounstein, P. J., Holahan, W. A., & Sawyer, R. (1988). The expectations and motivations of gifted students in a residential academic program: A study of individual differences. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 36-52.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-15.
- Enersen, D. L. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 37, 169-176.
- Enersen, D. L. (1996). Developing talent in Saturday and summer programs. *Gifted Education International*, 11, 159-163.
- Feldhusen, J. F., Enersen, D. L., & Sayler, M. F. (1992). Challenging the gifted through problem solving experiences: Design and evaluation of the COMET program. *Gifted Child Today*, 15(4), 49-54.
- Feldhusen, J. F., & Koopman-Daytons, J. (1987). Meeting special needs of the gifted through Saturday programs: An evaluation study. *Gifted International*, 4, 82-93.

- Feldhusen, J. F., & Robinson–Wyman, A. (1980). Super Saturday: Design and implementation of Purdue's special program for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 24, 15–21.
- Feldhusen, J. F., & Sokol, L. (1982). Extra–school programming to meet the needs of gifted youth: Super Saturday. *Gifted Child Quarterly*, 26, 51–56.
- Flack, J., & Friedberg, J. (1997). When children go to college on Saturday. *Teaching Pre–K–8*, 27, 44–46.
- Hapai, M. N. (1994). *Super science* Saturdays: Developing Hawaii's natural treasures. *Science Scope*, 17, 42–44.
- Hess, J. (1991). The arts as a resource. *Communicator*, 21, 141.
- Kolloff, P. B., & Moore, D. A. (1989). Effects of summer programs on the self–concepts of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 268–276.
- Lupkowski–Shoplik, A. E., & Kuhnel, A. (1995). Mathematics enrichment for talented elementary students. *Gifted Child Today*, 18(4), 28–31.
- Lynch, S. (1990). Credit and placement issues for the academically talented following summer studies in science and mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 34, 27–30.
- Lynch, S., & Mills, C. J. (1990). The Skills Reinforcement Project (SRP): An academic program for high potential minority youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 364–379.
- Miserandino, A. D., Subotnik, R. F., & Ou, K. (1995). Identifying and nurturing mathematical talent in urban school settings. *Journal of Secondary Education*, 6, 245–257.
- Olszewski, P., Kulieke, M., & Willis, G. B. (1987). Changes in the self–perceptions of gifted students who participate in rigorous academic programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 287–303.
- Olszewski–Kubilius, P. (1989). Development of academic talent: The role of summer programs. In J. VanTassel–Baska & P. M. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self and the school* (pp. 214–230). New York: Teachers College Press.
- Olszewski–Kubilius, P. (1996). Issues and factors involved in credit and placement for accelerated summer coursework. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 5–15.

- Olszewski–Kubilius, P. (2007). The role of summer programs in developing the talents of gifted students. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Serving gifted learners beyond the traditional classroom: A guide to alternative programs and services* (pp. 13–32). Waco, TX: Prufrock.
- Olszewski–Kubilius, P., & Grant, B. (1994). Academically talented females in mathematics: The role of special programs and support from others in acceleration, achievement, and aspiration. In K. D. Noble & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives on female talent development* (pp. 281–291). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Olszewski–Kubilius, P., & Laubscher, L. (1996). The impact of a college counseling program on economically disadvantaged gifted students and their subsequent college adjustment. *Roeper Review*, 18, 202–208.
- Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S–Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26, 156–165.
- Robinson, A., & Stanley, T. D. (1989). Teaching to talent: Evaluating an enriched and accelerated mathematics program. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 253–267.
- Stake, J. E., & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 1065–1088.
- Stake, J. E., & Mares, K. R. (2005). Evaluating the impact of science–enrichment programs on adolescents' science motivation and confidence: The splashdown effect. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 359–375.
- Subotnik, R. F., & Strauss, S. M. (1995). Gender differences in classroom participation and achievement: An experiment involving AP calculus classes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 77–85.
- Swiatek, M. A., & Lupkowski–Shoplik, A. (2000). Gender differences in above–level EXPLORE scores of gifted third through sixth graders. *Journal of Educational Psychology*, 92, 718–723.
- Thomas, T. A. (1993). *The achievement and social adjustment of accelerated students: The impact of academic talent search after seven years*. Sacramento: California State University at Sacramento.

— الجزء الثاني —

غرفة الصف

الفصل التاسع

تشجيع الإبداع

ممّا لا شكّ فيه أنّ الإبداع أمر يصعب تحديده وتعريفه وتقويمه. ومع ذلك، ينبغي أن لا نتجاهل هذه الميزة في الأطفال الموهوبين. ويمكن القول إنّ العالم يعتمد على الأفراد المبدعين؛ نظراً إلى إسهاماتهم في ميادين الحياة جميعها؛ بدءاً بالتكنولوجيا والسفر والطب، وانتهاءً بالأفلام والموسيقى والأدب. وإذا لم تكن هذه أسباب كافية، فإنّ الدافع الملح لاهتمامنا بهذا الأمر، هو أننا ملتزمون بتمكين الأفراد من تحقيق ذاتهم. لذا، يتعيّن على أولياء الأمور والمعلّمين أن يعوا تأثيرهم الفاعل في تطوير الإبداع.

ما الذي نعرفه؟

مع أنّ معظم البحوث الحديثة عن الإبداع لم تركّز على ميدان تعليم الموهوبين، إلّا أنّ دراسات عدّة توصّلت إلى استنتاجات مهمة بخصوص تطوير الموهبة الإبداعية عند الأطفال. وقد أورد فيلدمان وبنجامين (Feldman & Benjamin, 1998) أمثلة على بعض الجوانب الحديثة للبحث الاستقصائي، التي تشمل الذكاء الاصطناعي (العملية الإبداعية في الحواسيب)، والتزامن التاريخي (أي أسباب وجود مجموعات من العباقرة والمبدعين في من واحد)، وعلم نفس النمو (دراسة حياة المبدعين البارزين؛ بحثاً عن الخصائص)، والتفكير الابتكاري والاختراعي (ص 83-84). يتيح توسيع مفهوم الإبداع المجال أمام الطلاب ليحظوا بالاعتراف في ميادين كثيرة، غير الفن والتمثيل والموسيقى. أضف إلى ذلك التطوّرات الحديثة تُبرّر العملية الإبداعية بوصفها عنصراً رئيساً للنجاح في الصناعة والتعليم والمهن الأخرى.

ومن اللافت أن كل دراسة ومقالة وفصل وكتاب عن الإبداع، يبدأ بوصف مفصل للطريقة التي ينظر بها المؤلف إلى الفكرة. فقد عدَّ الإبداع - بدايةً - دراسةً للعبقرية، ثمَّ التخيل (Rugg, 1963). ثمَّ ظهرت كلمة «إبداع» في القاموس، وعُرفت بأنها القدرة على فعل شيء جديد (Piirto, 1992).

أما اليوم فتتفاوت تعريفات هذا المفهوم، بدءاً بتعريف وينر ومارتينو (Winner & Martino, 1993): «... الابتكار ضمن مجال ما، حيث يحدث فرد مبدع ثورة في أحد مجالات المعرفة» (ص 253)، وانتهاءً بتعريف ترافنجر وسارتوري وكروس (Treffinger, Sartore, and Cross's, 1993): «الإبداع هو مهارة من بين مهارات كثيرة يستخدمها الناس في التحليل، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإضافة معنى وقيمة للحياة» (ص 557)، وتعريف جين بييرتو (Piirto, 1992): «الإبداع فكرة مستنقعية (swampy concept)»: أي مبهمة وغامضة. ولكن، هناك إجماع عام على أن الإبداع معقد، وأنه يمكن تنميته أو فقدانه، وأن أولياء الأمور والمعلمين والمدربين والموجهين يملكون قوة لا يُستهان بها للتأثير في التطوير وتشكيله، وأن هناك مراحل لتطور الإبداع، وهو يتضح في نتاجاته، كما أن الأفراد المبدعين يتمتعون بخصائص يجب أن يفهمها من يرغب في المساعدة على تحقيق الإبداع.

يستمد الإبداع تعقيده من الفروق الفردية في الشخصية، والمعرفة، والبيئة، والدافعية، والقابلية، وكذلك القدرات الإبداعية (Davis, 1997). وتتشكل هذه المكونات جميعها من القيم المجتمعة عموماً (Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991; Tannenbaum, 1983)، وقيم العائلة والمدرسة خصوصاً. يقول إيزاكسون (Isaksen, 1987): "إنه لا يوجد للإبداع تعريف واحد؛ لأنه يظهر عند الأفراد بصور عدّة، ودرجات متفاوتة، وأنماط إنتاجية متباينة". وربما تكون أكثر الفروق وضوحاً في الإبداع الناشئ عند الطفل الذي لم يتقن المهارة بعد (Fishkin, 1988)، مقارنةً بالإنتاجية الناضجة للفرد البالغ (Fishkin & Johnson, 1998).

ويعتقد ميردوخ وبوكسيو (Murdock and Puccio, 1993) أن أفضل طريقة لفهم معنى الإبداع هي دراسة التفاعلات بين منظور ماكينون (MacKinnon, 1961) الرباعي الأبعاد: الشخصية، والعملية، والبيئة، والمنتج. ولكن سوير (Sawyer, 1992) ومارتنديل (Martindale, 1990) توصلا إلى أن جزءاً كبيراً من المعالجة الإبداعية يحدث عند مستوى اللاوعي، حيث يدخل كل شخص في العملية تاريخه وخبراته التي تؤثر في الفكر الإبداعي؛ حتى على مستوى اللاوعي.

ويشير تشيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1998) مسألة الإبداع الشخصي الذي يرمز إليه بحرف (c) صغير - بالإنجليزية -، والإبداع الثقافي الذي يرمز إليه بحرف (C) كبير. ثم يصرّح بأن العديد من الأفراد لديهم استعداد للإبداع، لكنهم قد يفشلون في بلوغه. ويعتقد أن الإبداع هو تفاعل متعدد الأبعاد داخل الإنسان، والنظام الاجتماعي، والنظام الثقافي، مع توافر الأبعاد الثلاثة لإحداث الإبداع الكبير.

لقد دار حوار طويل بخصوص تعريف الإبداع عن طريق ربطه بالذكاء. وقد اعتمد والاك (Wallach, 1985) على العديد من الدراسات في مجال الفنون والعلوم والهندسة والرياضيات والتأليف والقيادة، التي أظهرت أن علامات معدل الذكاء تُعدّ مؤشراً سيئاً للإنجاز الإبداعي في أي ميدان. أمّا القدرة العقلية الوحيدة التي تبين أنها مسؤولة عن تفعيل التفكير التباعدي، فهي الطلاقة الفكرية التي تعمل بوصفها مؤشراً للإبداع في سياقات كثيرة بين أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وصولاً إلى طلاب المرحلة الثانوية. وربما تكون محاولة فصل الإبداع عن الذكاء قد بدأت مع تقرير مارلانند (Marland Report) الصادر عام 1972 الذي صنّف الإبداع بوصفه أحد أنواع الموهبة، لا مظهرها من مظاهرها (Piiro, 1992). وقد كانت نظرية بنية العقل (Guilford, 1970)، واختبارات التفكير الإبداعي (Torrance, 1974)، ونظرية الذكاءات المتعددة (Gardner, 1983)، ونموذج الإثراء الثلاثي (Renzulli, 1977)؛ من بين النظريات المقترحة لشرح علاقة معدل الذكاء بالإبداع. أمّا اليوم، فإن الفكرة المتداولة هي أن «الإبداع ضروري للموهبة، وغير منفصل عنها» (Piiro, 1992, p. 24).

وقد بحث هان ومارفن (Han & Marvin, 2002) الإبداع العام مقابل الإبداع المحدد بمجال معين، وأشارت في دراستهما لطلاب الصف الثاني إلى أن الإبداع قد يكون محدداً بالمجال أكثر من الفكر. وقد أظهر الطلاب - موضع الدراسة - قدرات إبداعية متنوعة محددة المجال أكثر منها قدرات عامة تظهر في مختلف المجالات.

وعلى الرغم من اعترافنا بأن تعقيد الإبداع وتطويره في شخص ما يجعل تعريفه أمراً صعباً، إلا أن هناك إجماعاً على إمكانية تعزيز الإبداع وتطويره لدى الفرد، أو كفته، أو حتى ضياعه. وبالنسبة إلى الأطفال جميعاً، فإن التدريب على الإبداع والاعتراف بالإنتاج لهما أهمية خاصة. ونحن هنا ننظر إلى ضرورة تلبية حاجات الأطفال الموهوبين عن طريق فهم خصائصهم الإبداعية.

خصائص الأفراد المبدعين

يرى دابروسكي (Dabrowski) في نظرية النمو العاطفي أن الأفراد الموهوبين المبدعين يمتلكون مستويات عالية من الاستثارة العاطفية، والإدراك الموسع، والاستجابات العالية التي تؤدي إلى أنواع عدة، ودرجة تعبير أعلى من المتوسط (انظر: O'Connor, 2002, & Silverman, 1993). وربما تكون هذه العواطف الحادة والحساسية المفرطة، المترافقة مع الانطواء والرفض والملل المرتبطين بالمدرسة، هي التي تعرّض بعض الطلاب لخطر الإصابة بالمرض العقلي أو الانتحار. وقد بحثت كاي جاميسون (Jamison, 1993) في تغيرات المزاج الشديدة التي يبدو أنها تفتح الفكر الإبداعي أو تكفه، في حين تحدّث نيكرسون (Nickerson, 1999) عن الخوف المُقعد الذي يعانيه بعض الأطفال المبدعين عندما يواجهون الفشل أو السخرية. وقد أظهرت دراسة الحالة المعمّقة التي أجراها غاردنر (Gardner, 1993) لسبع شخصيات مبدعة مشهورة، مثل: بيكاسو، وأينشتاين، وغاندي، وجود ضعف وتهميش واضح فيهم أكثر من الناس العاديين. وتُظهر دراسات الحالة الأخرى للطلاب المبدعين، خاصة المراهقين، أن هناك حاجة - بسبب هذه الخصائص - إلى مستشارين مدربين للعمل مع المبدعين المراهقين؛ لإعداد خطة تربوية مناسبة في الأوقات الحرجة (من العمر أو من

التطور) (Hébert, 1998; Renzulli, Reis, Hébert, & Diaz, 1995). وقد أوردت فانتاسل-باسكا (VanTassel-Baska, 1998) قائمة بخصائص معينة للأفراد المبدعين، منها:

- الاستقلالية في الموقف والسلوك الاجتماعي.
- السيطرة.
- الانطواء.
- التسامح مع الغموض.
- الانفتاح على المحفزات، والاهتمامات الواسعة.
- تقبل الذات.
- الحدس.
- المرونة.
- الأنانية، وعدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية، والإقدام على المخاطرة.
- الحضور الاجتماعي، ورباطة الجأش.
- التطرف، ورفض القيود الخارجية.
- القدرة على التخيل والتلاعب بالأفكار.
- الالتزام الجمالي والأخلاقي بالعمل (ص 383-384).

وقد أضافت تيريزا أمابايل (Amabile, 1989) إلى هذه القائمة أساليب التفكير الآتية التي تُميز الأشخاص المبدعين:

- القدرة على تخطي أنماط التفكير.
- فهم التعقيد.
- تعليق إصدار الأحكام، والعمل على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- إدراك العلاقات بين الأفكار.
- التذكر الجيد الدقيق.
- رؤية الأشياء بطريقة مختلفة عن الآخرين.
- استخدام الحيل لتحفيز التفكير، وجعل الغريب مألوفاً والمألوف غريباً (ص 48-49).

وأكدت مورين نيهارت وأولنشاك (Neihart and Olenchak, 2002) أن الأفراد

المبدعين:

- منفتحون على الأفكار والخبرات الجديدة.
- مثابرون.
- غير تابعين.
- ناضجون عقلياً وعاطفياً.
- واثقون من أنفسهم، ومدركون لقدراتهم.

من ناحية أخرى، يذكرنا ديفيز (Davis, 1997) أن الأفراد المبدعين يتصفون أيضاً بخصائص غير راقية. فهم يتحدّون القوانين غالباً، وقد لا يبالون بالشكليات، ويغلب عليهم الإهمال، وعدم الاكتراث بالتفاصيل أو القضايا غير المهمة. فضلاً عن المزاجية، وعدم التسامح.

هناك مجال آخر محل إجماع؛ هو التأثير المباشر للوالدين والمعلّمين والموجهين في إبداع الأطفال. وقد واصلت الدراسات الاسترجاعية للأفراد المبدعين باستمرار التأكيد على الأهمية الحاسمة - في بعض الحالات - لآثار إنقاذ الحياة المتمثلة في وجود شخص بالغ - على الأقل - ينظر إلى أبعد من سلوك المطابقة، ويرعى جهود الطفل الإبداعية (Kemple & Nissenberg, 2000; Piirto, 1992, 1998; Silverman, 1993; Treffinger et al., 1993; VanTassel-Baska, 1998). وكان هؤلاء البالغون مستعدين لتكريس الوقت والمصادر والقيادة لتنمية مواهب الأطفال. وقد رصدت الدراسات الميدانية والعملية (Amabile, 1989) الطرائق الآتية التي تُمكن أولياء الأمور خاصة من دعم ميول الأطفال الإبداعية:

- مَنَحُ الأبناء الحرية من دون مبالغة في القلق من الأخطار.
- احترام الأبناء بوصفهم أفراداً وأشخاصاً مبدعين قادرين.
- التكاتف والتعاقد بوصفهم أسرة واحدة، والبعد عن التواكل.
- عدم التساهل، والميل إلى تبادل القيم بدلاً من فرض القواعد.
- التركيز على الإنجاز أكثر من العلامات، وتقدير الإبداع وتعزيزه.
- ملاحظة الأبناء لتعرّف مواطن الاهتمام، ثم البناء على ذلك.

- التحلي بالنشاط، وتنوع الاهتمامات.
- التمتع بروح الدعابة والمرح الأسري.
- توفير الخبرات المحفزة، والمشاركة فيها.
- تمثيل القدوة في التفكير والسلوك الإبداعي غالباً (ص 103 – 112).

وقد ترددت على مرّ السنين بعض المقولات التي ترى أنّ أقلّ الخصائص العائلية إيجابية قد تشجع الاتجاهات المتمردة، ممّا يؤدي إلى تفكير مستقل وتباعدي أكثر (i.e., Siegelman, 1973). ومع ذلك، يؤيد معظم الباحثين وجود بيئات منزلية ومدرسية راعية، وداعمة، تمنح الأطفال الوقت الكافي للاستكشاف والتجريب، ويعدّون البيئات التي تتسم بالضغط والتحكّم والانتقاد بيئات معرّقة لتطوّر الإبداع (Hirsh-Pasek, 1991).

وفي دراسة ذات صلة بالدعم الأسري، وجد إيزنبرغ وجالونغو (Isenberg & Jalongo, 2001) أنّ بعض أولياء الأمور يتخذون موقفاً حذراً ومتشكّكاً من اللعب والتعبير الإبداعي، ويرون أنّهما تافهان ومضيعة لوقت التعليم في المدرسة. ومع ذلك، فقد صنّف تشيكرزنتميهالي وسوير (Csikszentmihalyi & Sawyer, 1995) ذلك على أنّه فترة حضانة «للخمول والفراغ» (ص 359)، وقالوا: "إنّ الجدول الزمني المزدحم دائماً لا يسمح بتوفير الفرصة الضرورية للتأمل والتفكير". وفي المقابل، تحدّث أعضاء مجتمع دراسة الحالة (الذين كانوا بالغين) عن حدوث تفكير ثري وإبداعي في أثناء هذه الأوقات «غير المحملة بالأعمال الجادة» طوال حياتهم.

وبالطريقة نفسها التي تُترجم بها خصائص الأطفال الموهوبين دراسياً إلى حاجات أكاديمية، فإنّ خصائص الأطفال الموهوبين إبداعياً تُظهر حاجاتهم المنهاجية. ويتفق الباحثون على أنّ الإبداع يمكن تطويره عن طريق الاهتمام بالمهارات، وتوفير بيئة يغلب عليها طابع القبول والتشجيع. وقد ساد الخلاف لسنوات طويلة بشأن توجيه الطلاب إلى إتقان مهارات التفكير الإبداعي ضمن سياق معين، مثل درس الكتابة أو الرياضيات، أو تعليم المهارات بمعزل عن الجهد المركّز لتعلّم خصائص المهارات. وفي ذلك، قال والاك (Wallach, 1985): "إنّ العمل الإبداعي يحدث ضمن سياق، وإنّ السياق لا يمكن تجاهله" (ص 381). وقد خالفه ديفيز (1997) الذي رأى أنّ إبداع تحقيق الذات – وهو هدف الحياة الإبداعية – متحرّر من المحتوى،

ويمكن تعزيزه بتعليم الأساليب والاتجاهات من دون ربط ذلك بالمحتوى. ومع تخندق باحثين آخرين على جانبي المعارضة والتأييد، يبدو أن الاهتمام بالجوانب فوق المعرفية لمهارات التفكير الإبداعي وربطها بمجالات معينة، يؤدي إلى أفضل نقل وتكامل لإستراتيجيات الإبداع (Feldhusen, 1993; VanTassel-Baska, 1996).

من جانب آخر، فإن مسؤولية المدرسة المتمثلة في توفير بيئة تُبرز القدرات الكامنة، يعني شمول قدرة الطالب الصغير الإبداعية والأكاديمية أيضاً. ويتناقض هذا مع برامج غرفة الصف الحالية المزدحمة، وأهداف المنهاج الكبيرة التي يتعين إنجازها. وفي الحقيقة، فإن شيرلي أتكينسون (Atkinson, 2000) وجدت أن المعلمين يمكنهم تصميم خبرات تعلم تقل من درجة الإبداع؛ لأنهم لا يقدرون التفكير الإبداعي، ويعُدونه مضيعة للوقت، وصعب التقييم. ويمكن تلمس شعور الطلاب الصغار بأن التفكير الإبداعي غير مرحّب به في بعض الصفوف، عندما تأخذ أفكارهم الإبداعية النقاشات الصفية إلى اتجاهات جديدة غير متوقّعة، ولا يحبّها المعلم.

اقترح نكرسون (Nickerson, 1999) عدداً من التوصيات للارتقاء بالإبداع، لكنه حذّر من أن الخصائص الشخصية والعوامل البيئية تتأزر لإطلاق النمو الإبداعي والمحاولات الإبداعية أو كفّها. وقد تطرّق إلى ضرورة الغرض، وقال: "إنّه ضروري للتعبير الإبداعي؛ إذ لا ينحت أحد تمثالاً من دون أن ينوي القيام بذلك" (ص 408). وشجع تطوير المهارات والمعرفة الأساسية المحدّدة بالمجال، والانخراط في اللهو، ومكافأة الاستكشاف، وبناء الدافعية للعمل الجاد، واعتقاد الفرد الإيجابي بقدراته. ودافع أيضاً عن تعلّم مهارات إدارة الذات (وهي مفيدة خصوصاً عندما يكتسب الفرد سمعة سيئة)، وإستراتيجيات التفكير المنتج.

وتأسيساً على ما سبق، نظّم عدد من الباحثين العملية الإبداعية في مراحل للمساعدة على فهم مسار تطوّرها. وقد أظهر نظام تصنيف الإبداع (Creativity Classification System) الذي اقترحه كيرشنبوم (Kirschenbaum, 1998) أن المتدرّبين، الذين يتعلّمون الخبرة، يكونون في المرحلة الأولى من التماس أو الاحتكاك (Contact) (يتعاملون مع الحالات الجديدة بشغف)، والوعي (Consciousness) (يحافظون

على اتجاه متأمل ومتسائل)، والاهتمام (Interest) (يعملون على تلبية المعايير العالية الخاصة بهم)، والخيال (Fantasy) (استعمال التخيل).

وبعد فترة الحضانة (Incubation) (البقاء منفتحين داخلياً)، والتّماس الإبداعي (Creative Contact) (المرور بخبرة التفكير والبصيرة)، فإنّ الذين يكونون أكثر نضجاً إبداعياً ينتقلون إلى الإلهام (Inspiration) (يشعرون بالتمكين للعمل)، والإنتاج (Production) (العمل المنتج)، والتحقّق (Verification) (تقويم فاعلية المنتج).

وقد اقترحت فانتاسل - باسكا (1996) أربع مراحل حياتية لتطوير موهبة الكتابة التي قد تنطبق أيضاً على أوجه النمو الإبداعي الأخرى، هي:

- أ. الولادة في عائلة تقدّر الحياة الأدبية والفكرية.
- ب. التطوير غير الرسمي المبكر لحرفة الكتابة.
- ج. التجريب النشط في مختلف أشكال الكتابة.
- د. التطوّر المتقدّم للشكل والفكرة في الأعمال اللاحقة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

لا يوجد خلاف على أنّ الأطفال المبدعين هم أشخاص ذوو شخصية هشة، ومتقلّبون، وبحاجة إلى معاملة منزلية خاصة، وإنّما يكمن الخلاف في ضرورة التعلّم والاهتمام بالأطفال بوصفهم أفراداً يستحقون منحهم الفرص اللازمة لتطوير مواهبهم إلى أقصى حدّ ممكن، علماً بأنّه يمكن لأولياء الأمور والمعلّمين تقديم أنواع كثيرة من الدعم لرعاية الطلاب الصغار والمواهب الإبداعية على حدّ سواء.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

م. تطوير مواهب الأبناء الإبداعية الذين ممّن يحتاجون إلى تعليم وتوجيه وتحديات أكثر تقدّماً في المجالات المختلفة (Haroutounian, 1995)؛ وذلك بالبحث عن برامج الصيف، والمدارس العامة المتميّزة، أو المدارس الخاصة التي تقدّم

برامج في الفنون، أو العلوم، أو مجالات الاهتمام الأخرى التي تناسب مواهب أفراد معينين وحاجاتهم.

- ✍ تخصيص مكان للأبناء في كل من البيت والمدرسة، يتيح لهم ممارسة أعمال معينة بعض الوقت، مع تركيز الجهود على تقدم المهمة، وعلى المكافأة المحتملة (أي الثناء والعلامات). ويتطلب ذلك توفير المواد والوقت اللازم لأدائها. ثم عرض المشروعات، والكتابات، واللوحات الفنية، وأي نتاج للعمل الإبداعي.
- ✍ توفير الدروس والأدوات، واستضافة المؤلفين والعلماء والخبراء الآخرين، وتنظيم رحلات لحضور العروض والمحاضرات، ثم الذهاب إلى المسرح لمقابلة الفنانين.
- ✍ حرص الآباء على أن يكونوا قدوة لأبنائهم، وتعليمهم أن العمل الجاد والتمرين والخبرة جميعها جزء من النجاح الإبداعي.

في غرفة الصف:

- ✍ تعليم الطلاب الصغار - عن طريق المفاهيم والعلاقات - معنى السياق، وفوق المعرفي. وتضمن جوانب كثيرة من المنهاج دروساً إستراتيجية وتطبيقاتها (Mumford, 1998; Starko, 2005; VanTassel-Baska, 1998). أمّا بالنسبة إلى طريقة الاستكشاف فإنها تكون قليلة الفاعلية في البداية؛ نظراً إلى افتقار الطلاب إلى المعرفة، ومن ثم عرقلة عملية التعلم. ولكن، يمكن استثمارها بعد ذلك عندما تتنامى خبرات هؤلاء الطلاب.
- ✍ تعليم الطلاب طرائق تحديد المشكلات والأفكار الجديدة وشرحها، وإعادة ترتيب المعرفة، والبحث عن البدائل قصداً، وتقويم الأفكار والحلول، ومراقبة إبداعهم الخاص. فضلاً عن تشجيعهم البحث عن المشكلات بدلاً من تزويدهم بها دائماً (Runco & Nemiro, 1994)، وتنمية الشعور بالتسامح حيال الغموض وتأجيل الأحكام.
- ✍ تقويم إنتاج الطلاب الإبداعي تقويماً موضوعياً، والثناء عليه (يستطيع الطلاب الصغار تمييز المديح الصادق من غيره)، واستخدام عبارات خاصة، مثل: «أحب الطريقة التي استخدمت فيها اللون الأزرق للتعبير عن الحالة النفسية»، وتجنب

استخدام عبارات من قبيل: «هذه أجمل لوحة في العالم». فضلاً عن تقدير جهودهم بطريقة إيجابية. وقد لاحظ رونكو (Runco, 1992) أن الأفراد المبدعين مفطورون على التقويم الذاتي. ولكن، من المهم أن يتلقوا الدعم والتقويم الإيجابي الصادق من الآخرين.

الإفادة من سير الحياة والروايات الخاصة بالأفراد المبدعين، في تحفيز الطلاب الصغار، وإعطائهم نماذج لمقارنة أنفسهم بها. وقد يكون هذا مؤثراً بصورة خاصة بالنسبة إلى الإناث، وأطفال مجموعات الأقليات، والذكور غير الرياضيين، وأي طفل عانى الرفض وسوء الفهم بسبب موهبته (VanTassel-Baska, 1996).

في المدرسة:

استخدام طرائق عدة في تعرف الموهبة الإبداعية وما يحتاج إليه الطالب، واستخدام الأدوات التي تقيس المهارات، وبيانات التقرير الذاتي عن المشاعر والاهتمامات والطموحات، وملاحظات أولياء الأمور والمعلمين، وتقويم الإنتاجية والأداء.

توفير جداول زمنية مرنة تتيح للطلاب التسجيل في الفصول التي تلبي احتياجاتهم الخاصة (ربما دروس الفن، أو جوقة الإنشاد).

وضع توقعات تُسهم في جعل البيت وغرفة الصف مكاناً يُقدّر التفكير والعمل الإبداعيين. ومن ذلك: السماح للطلاب الصغار بمشاهدة أولياء أمورهم ومعلميهم وهم يمارسون أعمالاً إبداعية خاصة بهم، والتحدث بإيجابية عن الأشخاص المبدعين، ومنح الطلاب كافة (ذكوراً، وإناثاً) فرصاً متساوية في المحاولات الإبداعية كلّها، ومنح الطلاب وقتاً للتفكير والتجريب وتقصي الخلل في العمل الإبداعي.

دعم الطلاب الموهوبين إبداعياً بتقديم الاستشارة لهم - عند الحاجة - وهم يبحثون عن هوياتهم، وعن موقع في مدارسهم وأسرهم، وعن وظائفهم. وقد أكد تورانس (Torrance, 1962, 1988) في أعماله - على مدى عقود عدة - أهمية هذه الأشكال من الدعم، وآمن بأن الطلاب الذين لا يحظون بهذا الدعم يصيبهم خلل بدني ونفسي.

ختاماً، إذا كان الإبداع فكرة مستنقعية مبهمّة وغامضة (swampy concept)، كما تقول بييرتو (Piirto)، فإن الأمر يستحق تحدي التماسيح؛ إذ إنّ الأعمال الإبداعية تحسّن حياتنا كلّها، وتمنح المبدعين الرضا.

المراجع

- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown.
- Atkinson, S. (2000). Does the need for high levels of performance curtail the development of creativity in design and technology project work? *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 255–281.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Self and evolution. *NAMTA Journal*, 23, 204–233.
- Csikszentmihalyi, M., & Sawyer, K. (1995). Creative insight: The social dimension of a solitary moment. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 329–363). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Davis, G. A. (1997). Identifying creative students and measuring creativity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 269–281). Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J. F. (1993). A conception of creative thinking and creative training. In S. C. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger (Eds.), *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline* (pp. 31–50). Norwood, NJ: Ablex.
- Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (1998). Letters from the field. *Roeper Review*, 21, 78–88.
- Fishkin, A. S. (1998). Issues in studying creativity in youth. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fishkin, A. S., & Johnson, A. S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roeper Review*, 21, 40–46.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: BasicBooks.

- Guilford, J. P. (1970). Traits of creativity. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity* (pp. 167–188). Baltimore: Penguin.
- Han, K., & Marvin, C. (2002). Multiple creativities? Investigating domain–specificity of creativity in young children. *Gifted Child Quarterly*, 46, 98–109.
- Haroutounian, J. (1995). Talent identification and development in the arts: An artistic/educational dialogue. *Roeper Review*, 12, 112–117.
- Hébert, T. P. (1998). DeShea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 56–79.
- Hirsh–Pasek, K. (1991). Pressure or challenge in preschool? How academic environments affect children. *New Directions for Child Development*, 53, 39–46.
- Isaksen, S. G. (1987). Introduction: An orientation to the frontiers of creativity research. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 1–26). Buffalo, NY: Bearly.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in the early childhood curriculum* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Jamison, K. R. (1993). *Touched with fire: Manic depressive illness and the artistic temperament*. New York: Free Press.
- Kemple, K. M., & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28, 67–71.
- Kirschenbaum, R. J. (1998). *Understanding the creative activity of students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- MacKinnon, D. W. (1961). The study of creativity. In D. W. MacKinnon (Ed.), *The creative person* (pp. 1–1–15). Berkeley: University of California, Institute of Personality Assessment Research.
- Marland, S. P., Jr. (1972) *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)
- Martindale, C. (1990). *The clockwork muse: The predictability of artistic change*. New York: BasicBooks.
- Mumford, M. D. (1998). Creative thought: Structure, components, and educational implications. *Roeper Review*, 21, 14–19.
- Murdock, M. C., & Puccio, G. J. (1993). A contextual organizer for conducting creativity research. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger

- (Eds.), *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline* (pp.249–280). Norwood, NJ: Ablex.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Neihart, M., & Olenchak, F. R. (2002). Creatively gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 165–175). Waco, TX: Prufrock Press.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 51–60). Waco, TX: Prufrock Press.
- Piirto, J. (1992). *Understanding those who create*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Piirto, J. (1998). Themes in the lives of successful contemporary women creative writers. *Roeper Review*, 21, 60–70.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., Hébert, T. P., & Diaz, E. I. (1995). The plight of high-ability students in urban high schools. In M. C. Wang & M. C. Reynolds (Eds.), *Making a difference for students at risk* (pp. 61–98). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rugg, H. (1963). *Imagination*. New York: Harper & Row.
- Runco, M. A. (1992). The evaluative, valuative, and divergent thinking of children. *Journal of Creative Behavior*, 25, 311–319.
- Runco, M. A., & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16, 235–241.
- Sawyer, K. (1992). Improvisational creativity: An analysis of jazz performance. *Creativity Research Journal*, 5, 253–264.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. New York: Teachers College Press.
- Siegelman, M. (1973). Parent behavior correlates of personality traits related to creativity in sons and daughters. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 40, 43–47.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3–28). Denver: Love.

- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. W. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43–75). New York: Cambridge University Press.
- Treffinger, D., Sartore, D., & Cross, J. (1993). Programs and strategies for nurturing creativity. In K. A. Heller, F. J. Mnks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 555–567). Oxford, England: Pergamon.
- VanTassel–Baska, J. (1996). *The process of talent development*. In J. VanTassel–Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 3–22). Boston: Allyn & Bacon.
- VanTassel–Baska, J. (1998). *Creativity and the gifted*. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (pp. 381–398). Denver, CO: Love.
- Wallach, M. (1985). Creativity testing and giftedness. In F. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and the talented: Developmental perspectives* (pp. 99–132). Washington, DC: American Psychological Association.
- Winner, E., & Martino, G. (1993). Giftedness in the visual arts and music. In K. A. Heller, F. J. Mnks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 253–281). New York: Pergamon Press.

الفصل العاشر

الذكاءات المتعدّدة

تعرض نظرية غاردنر للذكاءات المتعدّدة (Multiple Intelligences) صورة دقيقة يسهل تذكرها للقدرات البشرية التي تكتسب فيها نقاط القوة قيمة خاصة. لذا، تُعدّ هذه النظرية مناسبة تماماً لاستكشاف مزيد من إجراءات تحديد برامج الموهبة. أمّا ارتباطاتها بتطوير المنهاج فشديدة الغموض، وربما تُعدّ عامة جداً، مثل ضمان إثارة المجالات المختلفة لأنشطة في المنهاج. وهذا الوضع يوجد تحدياً خاصاً، في مطابقة أساليب تعرّف المواهب بالممارسة المنهاجية.

تحمل نظرية الذكاءات المتعدّدة بشائر واعدة في توعية أولياء الأمور والمعلّمين بالتنوّع على مستوى القوى العقلية، إلّا أنّها بحاجة إلى الدمج في نظريات المنهاج ونماذجه حتى تترك أثراً في التعليم عامة، وتعليم الموهوبين بخاصة. ولم تتمكّن الدراسات حتى الآن من تحديد قدرة نظرية الذكاءات المتعدّدة على الإسهام في مثل هذه المكونات.

ما الذي نعرفه؟

نظرية الذكاءات المتعدّدة (The Multiple Intelligences (MI) Theory)

قدّمت نظرية الذكاءات المتعدّدة التي اقترحها غاردنر (Gardner, 1983) طريقاً بديلاً لإدراك الذكاء. فقد افترض غاردنر أنّ «القياس الضيق (اختبار معدل الذكاء) كان خاطئاً من منظور علمي، وأنّ له عواقب اجتماعية مدمرة جداً» (Gardner, p.22). ويفشل معدل الذكاء أيضاً في التنبؤ بالنجاح خارج أسوار المدرسة (Morris & Leblanc, 1996). لكنّ

معدل الذكاء هذا «يوفر نظرية قابلة للتطبيق على الوظيفة المعرفية: لا سيما أنه مبني على طبيعة السلوك الذكي للعالم الواقعي» (Matthews, 1988, p. 100).

تُعرف هذه النظرية الذكاء بأنه «القدرة على حل المشكلات، أو تشكيل النتائج التي تكتسب قيمة في بيئة ثقافية أو أكثر» (Blythe & Gardner, 1990, p. 35). وتفترض أن «الذكاء شبيه بملف يُظهر نقاط القوة والضعف النسبية عند الفرد عن طريق سبعة مجالات، أو ذكاءات، أو مجموعة عمليات أساسية يمكن تعريفها» (Gardner, 1983, p. 64).

بنى غاردنر نظريته على دراسات تلف الدماغ، والأطفال العباقرة، وأنماط النمو، ومقارنة الثقافات والأنواع المختلفة للاختبارات الفرعية، التي جعلته يُحدد أصلاً سبعة ذكاءات رئيسية، هي: ذكاء لغوي-لفظي، منطقي-رياضي، بصري-مكاني، جسدي-حركي، موسيقي-إيقاعي، اجتماعي-شخصي (Morris & Leblanc, 1996). وفي عام 1996، أضاف غاردنر ذكاءً ونصف ذكاء آخر، وقد استخدم أول مرة مصطلح «محب الطبيعة»، وهو يعني امتلاك القدرة على الاهتمام بالبيئة الإيكولوجية. أمّا نصف الذكاء (لم يكن متأكداً أنه يتألف من ذكاء كامل) فأسماءه «الأخلاقي»، وهو يعني القدرة على الاهتمام بالمشكلات الأخلاقية (Sarouphim, 1999).

وهذه معايير الاعتراف بالذكاء بوصفها نوعاً مستقلاً بالنسبة إلى غاردنر:

1. إمكانية عزل الذكاء بسبب تلف الدماغ.
2. وجود حالات استثنائية من العلماء والنوابغ.
3. التميز عن طريق مجموعة من العمليات الأساسية المحللة.
4. وجود مسار تطوري وتاريخ نمائي لهذه الذكاءات.
5. التاريخ التطوري الذي يتمتع بالصدق والشفافية.
6. الدعم من المهام التجريبية والسيكولوجية.
7. الدعم من نتائج القياسات السيكولوجية.
8. القابلية للترميز عن طريق نظام ترميزي معين.

وقد أكد غاردنر أنه يمكن تعزيز الذكاءات وإثراؤها كلها، وأنه يمكن أن تتطور بصورة منفردة، وأنه لا يوجد نظام محدد للأولوية (Morris & Leblanc, 1996). يتميز كل من هذه الذكاءات بنمط من التنظيم العصبي، ومجموعة قدرات فريدة (Strahan, Summey, & Bowles, 1996). وهذه القدرات هي ذكاءات محددة المجال (Matthews, 1988)؛ أي يمكن تحديدها ضمن سياق مجالات النشاط، مثل: الرياضيات، والرقص، والشعر. وبالمثل، فقد أشار نموذج ستيرنبرغ الثلاثي للموهبة العقلية (Matthews, 1988, p. 101) إلى أنه يمكن «العثور على الموهبة بأشكال متعددة، وهي تختلف من إنسان إلى آخر» (ص 101). ويمكن أن تُعدّ هذه النظرة إلى الذكاء شبيهةً بالمنطق المتعدد الأبعاد، وأساساً راسخاً لمزيد من الفهم حيال الفروق الفردية. من جانب آخر، توفر نظرية الذكاءات المتعددة إطاراً نظرياً قابلاً للتكيف بطبعه مع طيف واسع من الفروق المعرفية الفردية. وهناك مَنْ يرى أن الذكاءات المتعددة تُسهّم في إيجاد نموذج فكري بتغيير الطريقة التي يُنظر فيها إلى الطلاب، وإلى قدراتهم، وإلى أدوارنا ومسؤولياتنا بوصفنا مربين (Hoerr, 1996). وقد تُستعمل لتذكير المعلمين بتوجيه الطلاب، ومساعدتهم على التعلّم باستخدام نقاط القوة الفردية.

إنّ ما يعجب المربين في هذه النظرية تأكيدها على التنوع الفردي، وتشجيعها المعلمين على استكشاف وسائل جديدة لتسهيل عملية التعلّم للطلاب كافة. وفي واقع الأمر، تسمح نظرية الذكاءات المتعددة للمعلمين بتفريد التدريس (Strahan et al., 1996)، وتمنح كل طالب صغير الفرصة لاستخدام جوانب القوة لديه. وحتى نستطيع تعرّف الموهبة؛ فقد أصبح لدينا الآن خيار لاستخدام معيار القياس البديل القائم على الذكاءات المتعددة. ويُعدّ هذا الخيار بديلاً قابلاً للتطبيق؛ لأنّه يشتمل على مساحات أكبر من المعرفة والقدرات والخبرة، مقارنة باختبار الذكاء العام أو التحصيل. وبالمفهوم التقليدي، يمكن تحديد موهبة فرد ما – بصورة أساسية – استناداً إلى نتائج المقياس المعياري المرجعي للقدرة العقلية العامة أو التحصيل (Rogers, 1998, p. 131).

ويأخذ بعض المنتقدين على هذه النظرية أنّها لا تُقدّم إسهامات جديدة إلى فهمنا للقدرات البشرية الاستثنائية. فقد قال مورغان (Morgan, 1996) – مثلاً –: "إنّ الذكاءات

المتعدّدة ليست أكثر من أساليب معرفية تحمل اسماً آخر"، ولكنّ التركيز المحدّد بمجال يدحض هذا النقد. ويوجه عام، فقد ناقش كارلو وكاتل (Carrol, 1993; & Cattell, 1971) نظرية الذكاءات المتعدّدة بصورة أو بأخرى، ودرس كلّ من غيلفورد (Guilford: 1956, 1967)، وهudson (1967, 1970) الارتباطات بين القوى العقلية المختلفة ومجالات النشاط العقلي. ومع ذلك، فإنّ القول بوجود إرهاصات سابقة واضحة تتعلق بنظرية غاردنر لا يُقلّل من شأنها؛ فقد ظهرت في الوقت المناسب، وأحدثت توازناً بين البساطة المفرطة (عالم هيدسون أساساً القدرات المتقاربة التي تقابلها القدرات المتباعدة)، والتعقيد المفرط (نموذج غيلفورد ذو الأبعاد الثلاثة لنحو 120 خلية قد لا يكون مفيداً جداً لمعلّمي غرفة الصف، مع أنّ المواد المنهاجية لتطوير قدرات معيّنة متوافرة). وحتى لو لم يقصد غيلفورد من وضع نظريته لأغراض تربوية في المقام الأول، فإنّها ألهمت العديد من المعلّمين لإعادة النظر في طرائق تدريسهم.

وفي السنوات الأخيرة، أصدر ناشرو المواد المنهاجية عشرات الكتب المدرسية المبنية على مبادئ الذكاءات المتعدّدة، بما في ذلك كثير من هذه المواد التي استُخدمت بوصفها مواد إثرائية، أو جرى تحسينها لتُستخدم في برامج الموهوبين. فمثلاً، دوّنت مطبعة زيفير أكثر من 50 عنواناً في قائمة كتبها لعام 1999، مع أنّنا لم نستطع العثور على أيّ دراسة تتناول فاعلية هذه المواد أو المناهج. وعلى الرغم من تبني مدارس عدّة مبادئ هذه النظرية (Lockwood, 1993)، إلّا أنّ البحث الرسمي الذي توصلنا إليه يؤكّد اقتصار تلك المدارس على معالجة مسألة تحديد المواهب، بمعنى تقرير ما إذا كان استخدام أساليب التعرف القائمة على الذكاءات المتعدّدة يزيد (أو لا يزيد) من احتمال التعرف إلى أطفال المجموعات المهمشة؛ تمهيداً لإلحاقهم ببرامج تربية الموهوبين. وبذا، فإنّ الحكم على ملاءمة نظرية الذكاءات المتعدّدة لتعليم الموهوبين، هو حكم مؤقت، وغير نهائي إلى حدّ ما.

قياس ملفات الذكاء وقدرات الطلاب الموهوبين

الفعل يقيس (assess) مشتق من الفعل اللاتيني (assidere) الذي يعني «يجلس مع». وبناءً على ذلك، يجب أن يكون القياس شيئاً نفعله مع الطفل، وليس للطفل. وقد انتقد روجرز (Rogers, 1998) أساليب تعرف المواهب، فقال: "إن هذه الأساليب تختلف في العنوان فقط، وليس في الجوهر". وفي محاولة منه لتوجيه التفكير في هذا الخصوص، فقد دافع عن طرائق قياس جديدة؛ نظراً إلى أنها:

- تتصف بالبساطة والمنطقية، وتتفد بناءً على جدول زمني موثوق به.
- تتمتع بثبات إيكولوجي.
- تستخدم أدوات قياس ذكاء غير متحيزة.
- تستخدم قياسات متعددة.
- تراعي الفروق الفردية، ومستويات النمو، وأشكال الخبرات.
- تستخدم مواد محفزة جوهرية مثيرة للاهتمام.
- تطبق لفائدة الطالب (ص 91-94).

وقد أضاف كورنهابر (Kornhaber, 1999)، في أثناء عمله بمختبر مشروع الصفر* الذي أسسه غاردنر، إلى هذه القائمة شرطين آخرين مرتبطين بالذكاءات المتعددة، هما: تركيز طرائق القياس على قياس قدرات أعمق من تلك التي تقاس تقليدياً، واستنادها إلى المجال. من جانب آخر، ركزت معظم البحوث المستندة إلى الذكاءات المتعددة على اكتشاف الموهبة لدى الأطفال من ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، أو المتنوعة ثقافياً. وتتمثل إحدى طرائق تعرف الموهبة عن طريق نظرية الذكاءات المتعددة، في البحث عن الأطفال البارعين في حل المشكلات ضمن نشاطين، أو مجالين، أو أكثر. على سبيل المثال، قوم ليبوفتزر وستارنيز (Leibowitz & Starnes, 1993) أطفالاً تتراوح أعمارهم بين 3 و9

* ZERO PROJECT: مجموعة دراسات تربوية في جامعة هارفارد تضم نخبة من الباحثين الذين يشرفون على مشروعات بحث مستقلة. تعمل على تطوير عملية التعلم عند الأطفال والبالغين والمؤسسات التربوية، وتركز على معرفة كل من: طبيعة الذكاء، والفهم والتفكير، والإبداع، والأخلاق، والجوانب الأخرى للمعرفة الإنسانية- المترجم.

سنوات «لاكتشاف الموهبة ونقاط القوة عند الأطفال الصغار المحرومين» (ص 28). وقد استخدم المعلمون قائمة شطب مرتين في العام لتحديد قوة التعلم، بناءً على نظرية الذكاءات المتعددة، ثم تلقوا تغذية راجعة واقتراحات من الباحثين في فريق غاردنر ضمن مشروع الطيف. واستُعملت ملفات عمل الأطفال لمراقبة التقدم وجوانب القوة في كلٍّ من هذه الذكاءات. وقد غيّر البرنامج الطريقة التي كان ينظر بها المعلمون إلى الأطفال، ويقومونهم بناءً عليها. ومع تغير طرائق المعلمين واتجاهاتهم، فإنهم أصبحوا معلمين باحثين.

وفي السياق نفسه، دُون ستراهان وزملاؤه (Strahan et al., 1996) شهادات اثنين من معلمي الصف السادس سعياً إلى إيجاد مدرسة أكثر شمولية باستخدام نظرية غاردنر. وبمساعدة من فريق البحث، شجّع المعلمون الطلاب على تطوير إدراكهم لطريقة اكتساب المعرفة، وأضافوا إلى المنهاج أنشطة شملت طرائقهم السبع لاكتساب المعرفة. وقد توصل الباحثون إلى أن التعلم المستند إلى الذكاءات المتعددة مكن المعلمين من وضع إطار للتحليل، وتنظيم فهمهم للطلاب. وجعلتهم هذه الطريقة أكثر إدراكاً للحاجة إلى تفريد التعليم. وقد كشفت الاختبارات تحسناً ملحوظاً في قدرات الطلاب في القراءة والرياضيات، لكن مجموعة التدخلات التربوية المعقدة جعلت عزو هذه المكاسب إلى عنصر بعينه أمراً مستحيلاً. وأظهر التحليل الأحادي المتغير باستخدام اختبارات t -test (اختبارات لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطين، وهي طريقة غير فاعلة، وغير قادرة على كشف التفاعلات بين المتغيرات) أن مكاسب الطلاب كانت كبيرة (قراءة معدلي صفين في القراءة، وثلاثة صفوف في الرياضيات). ولم يفشل استخدام اختبارات t -test على نحو كافٍ في توزيع مصادر التباين فحسب، بل لم تُستخدم أي مجموعة ضابطة للمقارنة. وقد أظهر مزيد من المقابلات مع 13 طالباً من أصل 15 طالباً، استمتاع هؤلاء الطلاب بالبرنامج، ورغبتهم في استمراره العام التالي. وبالمثل، فقد توصلت كارول توملنسون، وكالاهان، وليلي (Tomlinson, Callahan, & Lelli, 1997) إلى نتائج مماثلة من ملاحظاتهم الطلاب في غرفة الصف، ومن المقابلات التي أجريتها مع أولياء الأمور؛ بغية «إعداد إجراءات الكشف القائمة على نظرية هوارد غاردنر للذكاءات المتعددة»، و«تحديد طلاب المراحل الابتدائية ذوي القدرة العالية من الخلفيات المتنوعة ثقافياً و/أو الفقيرة اقتصادياً من خلال استخدام

إطار العمل هذا». وعلى هذا الأساس، أجريت مقابلات مع أربعة طلاب ممن حكم عليهم معلّموهم بالنجاح، وأربعة آخرين ممن حكم عليهم معلّموهم بالفشل. وقد توزّع الطلاب بالتساوي في الصنفين: الثاني والثالث. وأجرى الباحثون ملاحظات مكثفة، ودوّنوا ملاحظات ميدانية، واحتفظوا بالسجلات، وأجروا مقابلات مع أولياء الأمور والمعلّمين.

وخلافاً لستراهان وزملائه (Strahan et al., 1996) الذين بحثوا فقط الأحكام من قبل المعلّمين والطلاب، فقد ضمّت توملنسون وزملاؤها أولياء الأمور أيضاً. وقد أفضى البرنامج إلى فروق إيجابية ومهمة للطلاب والعائلات؛ إذ زادت مشاركة أولياء الأمور، وأثبت منحى الفريق فاعليته وقوته.

وفي المقابل، قوّم بالدوين (Baldwin, 1994) برنامجاً آخر حاول التعرف إلى الأطفال الموهوبين المحرومين اجتماعياً واقتصادياً، باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة عن طريق الاستبانات، والمقابلات، والملاحظات، ووثائق البرنامج. وقد شمل البحث 399 طالباً من الروضة حتى الصف الثالث، وصفي تعلّم خاص، و17 معلّماً، و5 اختصاصيين مساعدين. فضلاً عن إدارات المدارس. وفيه، انغمس المعلّمون في نظرية الذكاءات المتعددة بهدف تسهيل قياسهم لقدرات الطلاب، فتمكّنوا من وضع نموذج قياس أكّد الخبرة والأداء لكلّ ذكاء. وقد صمّم الباحثون قياساً لخصائص السلوك من نوع ليكرت (Likerttype)، لقياس التغييرات التي تصيب الطلاب. كما استُمدّت النتائج الأولية من 75 حالة، مع بيانات اختبار قبلي، واختبار بعدي مطابقة.

وقد تبين للإدارات أنّ التغييرات شملت ثقة الطلاب بأنفسهم، والمعرفة العامة، والاطلاع، ومهارات التواصل. أمّا أولياء الأمور فقد وصفوا البرنامج بأنّه «واحة روحانية» للأطفال، وأعربوا عن اعتقادهم بأنّه جعل الأطفال متمكّنين. ومثل غيره من الدراسات الكثيرة، لم يستخدم هذا المشروع أيّ مجموعة ضابطة أو مقارنة. لذا، يصعب تقرير ما إذا كانت النتائج الإيجابية مردها محتوى نظرية الذكاءات المتعددة، أو المشاركة في مشروع تحسين المدرسة عموماً.

من جانبه، استعمل ساروفيم (Sarouphim, 1999) نظرية غاردنر للتحقق ممّا إذا كان الطفل المصنّف على أنه موهوب باستخدام نموذج «اكتشف» (اكتشاف المهارات العقلية

والقدرات عند ملاحظة الاستجابات الإثنية المتعددة (DICOVER)، وهو نموذج قائم على الأداء مستمد من نظرية الذكاءات المتعددة؛ يمكن أيضاً أن يعدّ موهوباً، من وجهة نظر المعلمين والمراقبين المستقلين، باستخدام أنشطة تعكس ستة ذكاءات. وقد طُبّق نموذج «اكتشف» على الطفلة آنا ذات خمس السنوات التي تتحدر من أصول إسبانية، وأيّد المعلمون والمراقبون النتائج التي أفضى إليها هذا النموذج بخصوص ذكاءات آنا الرياضية – المنطقية، واللغوية، والمكانية. ومع ذلك، فقد اكتشف المعلمون والمراقبون جوانب قوة في ذكائها الشخصي والحركي، في حين فشل القياس الرسمي في اكتشاف ذلك. لذا، يحتاج نموذج «اكتشف» إلى إعداد أنشطة يمكن أن يستفاد منها في قياس الذكاءات. يُذكر أنّ الباحث أشار إلى محدّدات الدراسة بسبب صغر حجم العينة.

وفي السياق نفسه، قوّم روجرز (1998) طريقة قياس طورها فريق «اكتشف» لتوثيق قدرة الطلاب على حلّ المشكلات في عدد من ذكاءات غاردنر. وقد تابع المراقبون بعض طلاب الصفوف 6 - 8، وهم يمارسون أنشطة تتطلّب قدرات مكانية، ورياضية - منطقية، ولغوية. وقد صنّف الطلاب الذين أظهروا مستوى عالياً في حلّ المشكلات - في نشاطين أو أكثر - بأنهم موهوبون. وقد لاحظ المعلمون أنّ هذه العملية منحتهم نظرة ثاقبة فيما يخصّ جوانب قوة الذكاءات المتعددة عند ملاحظة الطلاب وأعمالهم، وأنّها ساعدتهم على تعديل نظرتهنّ إلى هؤلاء الطلاب.

من جانب آخر، قارنت مندي كورنهابر (Kornhaber, 1999) نتائج التعريف لثلاثة نماذج اكتشاف مستندة إلى الذكاءات المتعددة، بما في ذلك نموذج «اكتشف»، وقد وجدت أنّ هذا النموذج عادل وغير منحاز؛ إذ فتح الأبواب إلى خصائص السلوك الموهوب لدى المجموعات المختلفة، إلّا أنّه كان ضعيفاً في قياس القدرات التي لم تعالجها اختبارات معدل الذكاء والتحصيل، ولم يعالج المواهب المستندة إلى المجال. (اختارت الباحثة هذه المعايير الثلاثة؛ لأنّ نظرية الذكاءات المتعددة أكّدها بوصفها شروطاً للقياس). وكان هناك برنامج ثانٍ، مبني على نموذج «اكتشف»، فشل في تلبية أيّ من هذه الشروط، لكنّ برنامجاً ثالثاً، هو برنامج نموذج الموهبة في مقاطعة مونتغومري بولاية ماريلاند، حقق هذه الشروط الثلاثة.

يُذكر أن البرنامجين الأوليين أسهما في زيادة تمثيل الأقليات في برامج الموهوبين، في حين فشل البرنامج الثالث في ذلك؛ ربّما لأنّ تمثيل الأقلية كان متحقّقاً في تلك المقاطعة.

درس غوسكين، وبينغ، وسايمون (Guskin, Peng, & Simon, 1992) تأثير معتقدات المعلّمين وتصوراتهم في عملية الكشف عن الموهبة وإعداد برامج الموهوبين. وقد طلبوا إلى 95 طالباً جامعياً، و 13 معلّماً من ذوي الخبرة أن يشاركوا في مقررّ دراسات عليا، في حين طلبوا إلى 50 معلّماً في مدرسة متوسطة حضرية تقدير حالات الطلاب، وتوقع درجة النجاح لكلّ حالة. وللتمكّن من إجراء التقدير، تعيّن على المقومين استعمال خمس فئات أو ذكاءات لتحديد نقاط القوة والقدرات لدى الطلاب (القدرات الحركية، والفنون الإبداعية، واللفظية، والتحليلية، والاجتماعية). كشفت الدراسة حساسية المعلّمين تجاه الذكاءات المتعددة عندما توافرت لديهم معلومات كافية عن الطلاب. أمّا المعلّمون المتمرسون فمالوا إلى إعطاء الطلاب تقديراً أعلى من تقدير زملائهم ممّن هم أقلّ خبرة. وقد توقع المعلّمون للطلاب الذين يمتلكون مهارات لفظية وتحليلية واجتماعية، إحراز نجاح على نحو أكثر منه لطلاب المهارات الحركية والفنون الإبداعية. لكنّهم لم يوصوا بتوفير خدمات خاصة، أو تكريس مزيد من المصادر للطلاب المتميّزين في القدرات الاجتماعية والحركية، في حين لم يكن الاتفاق كاملاً بخصوص طلاب الموهبة الفنية.

وتأسيساً على ما سبق، فإنّ أدبيات تحديد الموهبة لا تزال غير حاسمة. وقد راجع فاسكو (Fasko, 2001) دراسة غوسكين وزملائه (Guskin et.al, 1992)، ودراسات أخرى غير مفصلة هنا، وتوصل إلى «عدم وجود بيانات تشير إلى أنّ هذا المنحى يميّز الطلاب الموهوبين بصورة أكثر من الطرائق التقليدية» (ص 126-127). ولم تثبت الذكاءات المتعددة حتى الآن أنّها تُمثّل شرطاً ضرورياً أو كافياً لزيادة مشاركة الأطفال المحرومين في برامج الموهوبين، ولكنّها تبدو مهيأة ليتبنّاها المعلّمون، ولتكون حافزاً للعمل في هذا المضمار.

استخدام الطلاب الموهوبين الذكاءات محددة المجال

يوجد موضوع واحد يتصدّر الانتقادات الموجهة إلى نظرية الذكاءات المتعددة؛ هو افتراض وجود أكثر من ذكاء واحد، وأنّ هذه الذكاءات محددة المجال.

وقد درست ميكر (Maker, 1993) وطلبتها العلاقة بين الذكاءات السبعة التي حددت في ذلك الحين، والعمليات التي استخدمها طالبان موهوبان وبالغان موهوبان عند حلّ المشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الأداء البارز في مجال ما كان مطابقاً لنموذج غاردنر للذكاءات المتعدّدة، مؤكّدة ضرورة التركيز على الفرد قبل المجموعة. أضف إلى ذلك أنّ النماذج البارزة للقوة والضعف العقلي كانت واضحة في بيانات القياس التقليدية على نحو يسمح بربطها بنظرية الذكاءات المتعدّدة. فمثلاً، أخضع غاردنر وهاتش (Gardner & Hatch, 1989) عشرين طالباً صغيراً من عائلات الطبقة المتوسطة العليا لعشرة أنشطة ضمّنها مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، النسخة الرابعة. وقد أظهر 15 طالباً منهم قوة وكفاءة في موضوع واحد على الأقل، في حين أظهر 12 طالباً أكثر من نقطة ضعف، بينما لم يُظهر أحد منهم أيّ ضعف أو قوة. وقد أظهر الطلاب كافة قوة وضعفاً في الذكاءات السبعة المختلفة.

من جانب آخر، درس بلوكر، وكالاهان، وتومشين (Plucker, Callahan & Tomchin, 1996) مسألة الذكاءات التي تقيسها الأنشطة المبنية على الذكاءات المتعدّدة؛ لتحديد ما إذا كانت تشمل الذكاءات المختلفة، أو تقتصر فقط على اللغوية والرياضية - المنطقية منها؛ وهما الذكاءان المفضّلان في الاختبارات التقليدية. وقد أجرى الباحثون قياسات شملت 1813 طفلاً مسجلاً في الصف الأول، في 16 مدرسة مختلفة ضمن مقاطعة تستخدم منحى قياس الذكاءات المتعدّدة. وقد تبين لهم وجود أربعة عناصر أو ذكاءات بارزة في الأنشطة (رياضية - منطقية، ولغوية، ومكانية، واجتماعية).

لا تتضمّن المؤلفات - حتى الآن - دراسات توضّح كيفية تأثير الذكاءات المختلفة - القائمة على نظرية الذكاءات المتعدّدة - في المشكلات العامة، أو كيفية تفاوت قدرة أحد الأفراد الذين يستخدمون أيّاً من هذه الذكاءات، في عمليات التفكير والأداء للمهام العامة التي تضم مجالات محدّدة. لذا، فإنّ مسألة استخدام الطلاب الموهوبين الذكاءات المتعدّدة على نحو فاعل لم تُستكشف بعد، لكنّها قابلة للاستكشاف.

وقد يتوارد إلى ذهن السّؤال الآتي: هل لنظرية الذكاءات المتعدّدة دور في تعليم

الموهوبين؟

لا جدال في أنّ الجواب هو نعم؛ إذ توجد أربع طرائق يمكن فيها للذكاءات المتعددة أن تسهم بفاعلية في تعليم الموهوبين، هي:

- توعية المعلمين وأولياء الأمور بالفروق الفردية على نحو مقبول ثقافياً، وبأنواع المواهب المختلفة بصورة تجعلها سهلة الفهم والتطبيق. وقد وُصفت التوعية هذه في دراسات عدة، إضافة إلى الملاحظة العامة، لكن مهمة اكتشاف الموهبة الناجمة عنها لا تزال معقدة إلى حدّ ما، ومتفاوتة في نجاحها بخصوص التنوع في برامج الموهوبين.
- تشكيل الذكاءات المتعددة الأساس الراسخ للابتكارات المنهجية العامة. ومع أنّ المواد المنهجية الحديثة أصبحت متوافرة إلى حدّ كبير، إلّا أنّه لا توجد - حتى الآن - كتابات منشورة عن ملاءمتها أو فاعليتها في التعليم العام، أو في تعليم الموهوبين خصوصاً.
- توفير إطار للارتقاء بفرص تعلّم الطلاب الموهوبين في غرف الصفوف الشاملة. وهذا الاحتمال لا يزال أيضاً بحاجة إلى إيضاح وإثبات.
- توفير تعريفات عملية بديلة للموهبة، مثل امتلاك مستوى عالٍ من القدرة على حلّ المشكلات ضمن ذكاءين أو أكثر. وقد لوحظ أنّ هذا الأمر مرتبط بزيادة استكشاف الموهبة في الأقليات، ولكن الدراسات تفتقر عادة إلى الضوابط.
- إنّ البحوث التجريبية التي تدعم الإجابات التوكيدية بنعم لا تزال وصفية ومنحازة - إلى حدّ كبير - تجاه التعرف إلى الطلاب الموهوبين من المجتمعات المحرومة. ولذلك يمكن أن تكون الذكاءات المتعددة أداة مفيدة في أوضاع التعليم العام التي تقدّم بعض الفائدة للطلاب. ولا يوجد حتى الآن تقويم مضبوط لمدى فاعلية هذا المنحى.

والأهم من هذا كلّهُ، هو أنّ الذكاءات المتعددة التي تُعدّ نموذجاً لا منهاجاً، توجّه قرارات المعلمين بوجه عام. ومع أنّ بعض البرامج تنادي بأنّ الطلاب يُعدّون ملفات الذكاءات المتعددة الخاصة بهم، إلّا أنّ أيّاً منها لم يُشر إلى أنّ هؤلاء الطلاب يستخدمون هذه المعرفة في بناء

المنهاج. وهذا أمر ممكن. وبناءً على ذلك، فإنّ البحوث التي تتناول النتائج ستكون إضافة مرحباً بها إلى المؤلفات الحالية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

النصيحة في هذا المضمار تخمينية؛ لأنّه لم يثبت بوضوح - حتى الآن - مدى فاعلية الذكاءات المتعدّدة في تعليم الموهوبين، باستثناء واحد منها؛ هو ارتباطها بالعمل الإيجابي لتحقيق تمثيل عرقي اجتماعي اقتصادي واسع في تربية الموهوبين. وحتى لو كان الأثر غير مباشر، فبإمكان الذكاءات المتعدّدة توجيه العمل في هذا الاتجاه. يضاف إلى ذلك أنّ النظرية لم تولّد كمّاً كبيراً من البحوث المستندة إلى النتائج.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

تُعَدّ نظرية الذكاءات المتعدّدة أكثر ارتباطاً بالمدرسة منها بالبيت. ولكن، يمكن أن نستمد منها بعض المقترحات، من مثل:

☞ توعية أولياء الأمور بوجود أنماط مختلفة من القوة لدى مختلف الأطفال، ممّا يوسّع من قاعدة الدفاع عن حاجات أطفالهم.

☞ إسهام التفكير المستند إلى الذكاءات المتعدّدة، أو ضمن الإطار الواسع للذكاء، في مضاعفة ما يقدّمه أولياء الأمور من مديح ودعم لأنشطة أطفالهم داخل المدرسة وخارجها. وقد يكون لهذا وحده أثر صحي.

☞ إسهام مصطلحات الذكاءات المتعدّدة في الاجتماعات والمواد المكتوبة؛ بتقديمها أمثلة ثابتة على ما يعنيه الاحتفاء بأنواع النجاحات المختلفة عند الأطفال كافة، أو في أوقات مختلفة لدى الطفل نفسه؛ إذ إنّ تغيير مجالات اهتمام الطفل مع مرور الوقت، يُفضي أيضاً إلى تغيير الذكاءات المحدّدة التي تنطبق على هذه الاهتمامات.

في غرفة الصف:

تعدّ هذه أصعب فئة يقاس فيها الأثر المحتمل لنظرية الذكاءات المتعددة. وبما أنّ الذكاءات المتعددة ليست بالأساس نموذجاً للمنهاج، فإنّ تطبيقاتها قد تكون محدودة في غرفة الصف. ولكن، مع استثناء رئيس يتمثل في تذكير المعلمين بوجود أكثر من طريقة للتفوق العقلي. فأنشطة الغرفة الصفية (مثل: القراءة، والمهام، والاختبارات، والواجبات المنزلية) يمكن تطبيقها بصورة فردية؛ لضمان توفير الفرص التي تتيح للطلاب استعمال مختلف جوانب القوة لديهم للتعلّم، والانطلاق في البيئة الصفية. ويمكن دراسة هذا الأثر مباشرة. وفي حال حدوث ذلك، فإنّه سيكون إضافة ثمينة إلى المؤلفات الخاصة بالذكاءات المتعددة.

ومما يؤكّد نجاح الذكاءات المتعددة - بوصفها عاملاً مصاحباً للعملية المنهجية -، إسهامها في ضمّ الأطفال، وإيجاد البرامج أو الأنشطة التي لم تكن لتظهر أصلاً لولا هذه النظرية. ومع ذلك، فقد يكون مهماً التذكير بأنّ تحقيق النجاح لا يعتمد على الذكاءات المتعددة فحسب، بل يتطلّب الأخذ بالمعايير الخارجية واعتمادها، مثل: أفكار ميكر المتعلقة بعمق المنهاج واتساعه، وتوكيد رنزولي على المكوّن المدفوع بحبّ الاستطلاع مع المشاهدين الحقيقيين، والأسئلة العالية المستوى، والنتائج الواقعية، ومشاركة الطلاب الصغار المعلمين في إعادة بناء المنهاج العام؛ ولو بجزء بسيط منه.

في المدرسة:

أثبتت كثير من المدارس في مناطق تعليمية عدّة بالولايات المتحدة - عن طريق أعمالها - أنّ نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن تكون مصدر إلهام ودليلاً في العمل الرامي إلى تحسين إجراءات الكشف عن الموهبة، وزيادة تمثيل طلاب الأقليات والطبقات المحرومة اجتماعياً واقتصادياً في برامج الموهوبين. وقد يُعزى التباين في حجم النجاح المتحقّق هنا إلى ندرة العمل المدفوع بالنظرية في السياسة التربوية، إلّا أنّه يجب الترحيب بذلك.

لم تُثبت نظرية الذكاءات المتعددة - حتى الآن - أنها أساس جيد لبناء المنهاج، ولم تُدمج فيها أكثر نظرية فاعلة مؤثرة في إصلاح المنهاج المعتمد حالياً؛ وهي المعروفة بالبنائية الاجتماعية، القائمة على أفكار بياجيه وفيغوتسكي، التي مفادها أن الأطفال بحاجة إلى بناء معرفتهم في ظل ظروف توجيه مناسبة. وفي واقع الأمر، فإنه يمكن ربط النظريتين بعضهما ببعض، خاصة فيما يتعلق بأفكار الثبات الإيكولوجي، والربط بعمليات التفكير الخبير.

وعلى هذا الأساس، يمكن إيجاد حدود للتأثير الرئيس لنظرية الذكاءات المتعددة، وربما يكون مناسباً إيلاء مسائل الكشف على الموهبة الاهتمام المبدئي في هذا المجال. وسيكون مثيراً مشاهدة الاهتمام وقد تركّز على تحديد القياس المبني على المنهاج في منهاج بنيوي، وتعرف كيفية ربط ذلك بإمكانية التمايز. عندئذ، يمكن لنظرية الذكاءات المتعددة أن تُثبت أنها أكثر فائدة، ربما لتركيزها على خصيصة المجال تحديداً. فالأطفال يبنون معرفتهم في مجالات عدة، مع أن بعض العمليات (مثل فوق المعرفية) تُعدّ مجالات عامة. وبوجه عام، يمكن لنظرية الذكاءات المتعددة أن توجّه المدارس إلى التركيز على ما يجري تعلّمه وبيان كيفية ذلك، وتخفيض درجة التركيز على الأفكار، مثل معدل الذكاء والتحصيل العام، حيث تُهمّش الإنجازات عن طريق المجالات.

ختاماً، فإنّ مزايا نظرية الذكاءات المتعددة الفاعلة بهذا الخصوص، تُعدّ إضافة قيّمة مرحّباً بها إلى الفكر التربوي، ولكنّها ليست الوحيدة في إحداث هذا التركيز. فعلى الرغم من وضوحها، وتماسكها، وسهولة تذّكرها، وإسهامها الفاعل في تنوير التفكير حيال القدرات؛ إلا أنها ليست نظرية شاملة تربط القياس بتطوير المنهاج، ولم توضع أصلاً بوصفها نظرية للموهبة، وهذا الربط هو ما يتعيّن على الآخرين القيام به، وتلك العملية لم تبدأ بالكاد.

المراجع

- Baldwin, A. Y. (1994). The seven plus story: Developing hidden talent among students in socioeconomically disadvantaged environments. *Gifted Child Quarterly*, 38, 80-84.
- Blythe, T., & Gardner, H. (1990). A school for all intelligences. *Educational Leadership*, 47(7), 33-37.

- Carrol, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton—Mifflin.
- Fasko, D., Jr. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23, 126–130.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In B. R. Gifford & M. C. O’Conner (Eds.), *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (pp. 77–120). Boston: Kluwer.
- Gardner, H. (1996). Probing more deeply in the theory of multiple intelligences. *NASSP Bulletin*, 80(583), 1–7.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–9.
- Guilford, J. P. (1956). Structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267–293.
- Guilford, J. P. (1967). *Nature of human intelligence*. New York: McGraw—Hill.
- Guskin, S. L., Peng, C. J., & Simon, M. (1992). Do teachers react to “multiple intelligences”? Effects of teachers’ stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness talent. *Gifted Child Quarterly*, 36, 32–37.
- Hoerr, T. R. (1996). Introducing the theory of multiple intelligences. *NASSP Bulletin*, 80(583), 8–10.
- Hudson, L. (1970). *Frames of mind: Ability, perception and self—perception in the arts and sciences*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Kornhaber, M. (1999). Enhancing equity in gifted education: A framework for examining assessments drawing on the theory of multiple intelligences. *High Ability Studies*, 10, 143–161.
- Lockwood, A. T. (1993). *Multiple intelligences theory in action*. *Research and the Classroom*, 4, 1–12.

- Leibowitz, D. G., & Starnes, W. T. (1993). Unmasking young children's gifts. *Gifted Child Today*, 16(5), 28-32.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- Maker, C. J. (1993). Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9, 68-77.
- Matthews, D. (1988). Gardner's multiple intelligence theory: An evaluation of relevant research literature and a consideration of its application to gifted education. *Roeper Review*, 11, 100-104.
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligences. *Roeper Review*, 18, 263-269.
- Morris, C., & Leblanc, R. (1996). Multiple intelligences: Profiling dominant intelligences of grade eight students. *McGill Journal of Education*, 31, 119-141.
- Plucker, J. A., Callahan, C. M., & Tomchin, E. M. (1996). Wherefore art thou, multiple intelligences? Alternative assessments for identifying talent in ethnically diverse and low-income students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 81-92.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rogers, J. A. (1998). Refocusing the lens: Using observation to assess and identify gifted learners. *Gifted Education International*, 12, 129-144.
- Sarouphim, K. M. (1999). Discovering multiple intelligences through a performance-based assessment: Consistency with independent ratings. *Exceptional Children*, 65, 151-161.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Strahan, D., Summey, H., & Bowles, N. (1996). Teaching to diversity through multiple intelligences: Student and teacher responses to instructional improvement. *Research in the Middle Level Education Quarterly*, 19(2), 43-65.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high-potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5-17.

الفصل الحادي عشر

مستويات التفكير العليا

عند التطرّق إلى مسألة التعليم من أجل التفكير، فإنّ الأمر لا يقتصر على عدد الأسئلة التي يعرفها الطلاب، وإنّما يتعدّى ذلك إلى بيان ما يفعلونه عندما لا يعرفون. فالهدف ليس مجرد إعادة إنتاج المعرفة فحسب، بل إيجاد المعرفة، وإثراء القدرات المعرفية. وقد مثّل ذلك الركيزة الرئيسة للبرامج الأولى التي عُنيت بتعليم الأطفال الموهوبين؛ ما فتح الباب على مصراعيه أمام التعليم العام لتبنّي سياسة تحسين جودة التفكير لدى الأطفال جميعاً.

ما الذي نعرفه؟

تُعَدُّ أيُّ مهارةٍ تفكيرٍ بمثابة جدارة تُسهم في نوع من أنواع التفكير؛ ما يعني وجود مهارات تفكير تستخدم في القراءة، وحلّ المشكلات، والإبداع، وجميع أشكال التفكير الأخرى؛ إنّها أكثر من مجرد مهارة فنية أو ممارسة، فهي عامل يُبنى عليه التأمل، والدراسة، والامتحان، والحلّ، والقرار، والتقويم، والتقييم، وأنواع التفكير الأخرى (Swartz & Perkins, 1990).

ومن المعروف أنّ معظم مهارات التفكير تتطوّر في السنوات القليلة الأولى من عمر الطفل، ممّا يشير إلى المتغير الحاسم للتفاعل مع البالغين المهمين، خاصة الوالدين، والأجداد، والأشقاء الكبار، والقائمين على الرعاية، والمعلّمين. ولأنّ تطوّر الأطفال العقلي تربطه علاقة وثيقة بتعقيد اللغة في بيئتهم؛ فليس غريباً رؤية تراجع التطوّر وتقهقره في البيوت التي أصبحت

فيها مشاهدة التلفاز السلبية واختزال الوقت المخصص للمحادثة العائلية، القاعدة السائدة (Costa & Lowery, 1989).

من جانب آخر، يتولّى المعلمون، خاصة، تشكيل تفكير الطلاب الصغار عن طريق التدريس الفاعل في غرفة الصف (Coleman & Cross, 2005; Costa & Lowery, 1989). لذا، يتعيّن على المعلمين أن يكتّوا احتراماً عميقاً للطلاب، وأن يستمعوا إليهم لفهم أفكارهم وعمليات التفكير لديهم، وتقدير جهودهم في التفكير؛ بتخصيص وقت لذلك، وتشجيع النقاش المفتوح والتعلّم النشط، وتقبّل الأخطاء التي تقع لحظة التفكير، وتقديم تغذية راجعة داعمة محدّدة لهم (Udall & Daniels, 1991; VanTassel-Baska, 1994).

إنّ توافر مثل هذه البيئة وما يرافقها من تدريس نوعي، يمكن أن يُحدث تحسّناً في مجالات التفكير البارزة الآتية: الإدراك (ملاحظة كيف يبدو التفكير والحلّ)، والجهد (الاستثمار في العملية)، والاتجاه (الشعور بالمسؤولية عن التفكير)، والتنظيم (إستراتيجيات التعلّم)، والمهارات الفرعية (تعلّم مكونات المهارات)، والانسحاب (جعل أنماط التفكير الجديدة أكثر كفاية) (Swartz & Perkins, 1990, pp.21-23). ونظراً إلى هذا التداخل المعقّد لهذه المكونات مع معرفة الفرد المسبقة بالموضوع؛ تبدأ القدرة العقلية العامة، وبناء الشخصية وتحسين التفكير على مستوى إعادة التنظيم في عقل الفرد، عن طريق دمج بعض الإستراتيجيات الجديدة، والممارسة.

في فترة السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، أدّت الدراسات المتعلقة بعمليات تفكير الأطفال الموهوبين إلى إثارة مسألة مدى تفوّق هؤلاء الأطفال في تفكيرهم، بل - في الحقيقة - كانت تلك الخصيصة هي التي أسهمت في تصنيف أيّ طفل على أنّه موهوب (Anderson, 1986; Feldhusen, 1989; Spitz, 1982; Ward, 1979). وقد تركّز مزيد من الاهتمام مؤخّراً على اختلاف التفكير بين الأفراد. وفي هذا السياق، أوردت شور وكانفسكي (Shore & Kanevsky 1993) سبع طرائق يختلف فيها الأطفال الموهوبون في عمليات تفكيرهم من حيث:

- امتلاك معرفة شاملة، واستخدامها بفاعلية أكبر.

- استخدام ما وراء المعرفة بكفاءة عالية، وفي أحيان كثيرة.
- قضاء وقت أطول في تأمل الأجزاء المعقدة معرفياً لحل المشكلة، ثم حلّها بسرعة، وكتابة الحل.
- فهم المشكلات بصورة أفضل من جهة العموميات ونقلها.
- توظيف الافتراضات التي يقومونها باستمرار، والمرونة في اختيار الإستراتيجيات ووجهات النظر.
- الاستمتاع بالتعقيد والتحدي في أثناء أداء المهام (ص 135 – 139).

وفي السياق نفسه، درس ستيرنبرغ وغريغورينكو (Sternberg & Grigorenko, 1993) كيفية تأثير أساليب التفكير في تحديد أطفال برامج الموهوبين، وإجراءات التدريس المستخدمة في تلك البرامج؛ بدءاً بمطابقة الأساليب مع المعلم، وانتهاءً بالاستفادة من مكونات البرامج. وقد أوضح الباحثان أنّ كلّ طفل يستجيب للنقاشات والدراسات المستقلة، والألعاب، والتمارين، وغيرها بطريقة مختلفة، واستخدما تشبيه «الحكم الذاتي العقلي» لشرح نظريتهما؛ فالوظيفة التشريعية تُبدع وتُخطّط، والوظيفة التنفيذية تُنفّذ، أمّا الوظيفة القضائية فتقوم. وقد خلص الباحثان إلى أنّ الأفراد يفضلون واحدة من هذه الوظائف على غيرها، وهذا أمر مهم في تعريف كيفية تطوّر التفكير.

في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، أخذ الباحثون يطرقون مجال العلوم المعرفية والتطوّر (Feldman, 1982; Gardner, 1985; Sternberg, 1985)، ووجّهوا اهتمامهم إلى تحسين المنهاج الخاص بالطلاب الموهوبين عن طريق مهارات التفكير. وقد أصبح مفهوم «مستويات التفكير العليا» (higher level thinking) العلامة الفارقة في برامج الموهوبين؛ نظراً إلى سعيه لنقل الطلاب إلى مهارات أكثر تقدماً وتميّزاً، مثل تصنيف بلوم (1956). وكان على الطلاب أن يؤدّوا عملاً بسيطاً على مستوى المعرفة والاستيعاب، وعملاً مكثفاً على مستوى التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. ومع أنّ هذا التصنيف أعدّ أصلاً بغرض ترتيب أهداف التعليم ونتائج الطالب، إلّا أنّه سرعان ما أصبح أساس برامج الموهوبين (Feldhusen, 1994). وقد حدّدت قيادات ميدان

تعليم الموهوبين مبادئ التدريس؛ بتضمينها قضايا البحث، والفكرة المعقدة والمجردة، والاستقصاء المعمق، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتأمل، وفهم الذات، وعملية التعلم (Clark, 1983; Feldhusen, 1989; Maker, 1982; VanTassel-Baska, 1988). يُذكر أنّ هذه المكونات استدعت أنواع تفكير أكثر تكاملاً وإنتاجاً، على الرغم من ندرة البحوث المعمّقة التي تتحدث بإسهاب عن مزايا تعليم مهارات التفكير للطلاب الموهوبين (Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991; Shore & Kanevsky, 1993). ومع ذلك، فإنّ التوصيات الخاصة بمهارات مستويات التفكير العليا كانت - ولا تزال - حاضرة عملياً في مختلف مصادر منهاج الطلاب الموهوبين.

ومع التركيز الحالي في التعليم على المعايير في التخصصات جميعها، أخذت عمليات التفكير العليا تكتسب أهمية متجددة. وقد نبّهت فان تاسيل - باسكا معلّمي الموهوبين لضرورة دراسة هذه المعايير باهتمام كبير، وإنعام النظر في عمقها واتساعها، والتخطيط الواعي لكيفية تلبية الطلاب الموهوبين لها.

منهاج للتفكير

حينما يؤمن معلّمو الطلاب الموهوبين بأنّه يمكن تقوية التفكير وتطويره، ويدركون أنّ مستوى القدرة المتقدمة في مهارات التفكير يتطلّب تعليماً عالي المستوى؛ فإنّهم يصبحون أقدر على اختيار أو (إعداد) المنهاج الذي يميّز بالتعقيد وفرص التفكير العميق. وبوجه عام، يوصي التعليم المعتمد للطلاب بدمج فئات التفكير البارزة، الآتية في عملية التدريس اليومية:

- التفكير الناقد (Ennis, 1985; Winocur & Maurer, 1997).
- التفكير الإبداعي (Pyryt, 1999; Rostan & Goertz, 1999).
- اكتشاف المشكلة (Starko, 1999)، وحلّ المشكلات (Isaksen & Treffinger, 1985).
- ما وراء المعرفة (Swartz & Perkins, 1990).
- الأنماط المحددة بالمجال، والاستدلال المتقدّم (VanTassel-Baska, 1992).
- التفكير المترابط (Ross & Smyth, 1995).

- الاستقصاء التأملي (Shermis, 1992).
- التساؤل الخلاق للذاكرة، والتفكير المتقارب، والمتباعد، والجماليات، والأخلاق (Thompson, 1996).
- الاستقصاء والتحقيق (VanTassel-Baska, 2003).
- مهارات التفكير الديكالكيتي (الجدلي) (Paul, 1990).
- النقاش على طريقة سقراط (Paul; Thompson, 1996).

وقد ذكر كولمان وكروس (Coleman & Cross 2005) أنّ الغالبية العظمى من طرائق التدريس الواردة في أدبيات تعليم الموهوبين، تدور حول موضوعات الإبداع وحلّ المشكلات. وتشمل المعايير التي تقوم عليها هذه الطرائق تأجيل إصدار الأحكام، والتمرّن على توليد الاستجابات، ومنح الأطفال فرصة تأمل الكيفية التي يفكّرون بها (ما وراء المعرفة)، (ص 400). من جانب آخر، يسمح تقويم عمليات التفكير المعقّدة للمعلّمين بملاحظة كيفية فهم الطلاب المشكلات وتحديدّها، وكيفية تنظيم المعلومات وتفسيرها. وهذه ليست مهمة سهلة، فهي تحتاج إلى مزيد من البحث والأدوات الموثوقة (McDaniel, 1994).

تتطلّب التخصصات المختلفة أنواع تفكير مختلفة، كما أنّ مستوى خبرة المفكّر ونضجه يُعقّد عملية فهم تفكير الأطفال (Feldhusen, 1998). لذا، يتعيّن على المعلّمين الذين يدرّسون الطلاب مهارات التفكير السائدة، أن يكونوا قادرين على نمذجة استخداماتها، وكذلك نقل المعرفة المتعلقة بها، وقياس استجابات الطالب. ويتعيّن عليهم أيضاً أن يخضعوا للتدريب الملائم الذي يتيح لهم فهم الطريقة التي يفكّر بها الطلاب، ثمّ تعليمهم كيفية استخدام ما تعلّموه عندما يخطّطون لخبرات تعلّم طلابهم (Hansen & Feldhusen, 1994; McDaniel; Shore & Kanevsky, 1993).

ونظراً إلى تعقيد عملية التفكير؛ فإنّ أيّاً من البرامج المتوافرة للمعلّمين، لا يُعدّ - بحدّ ذاته - منهاج تفكير شاملاً للطلاب الموهوبين. وقد يبدو مشجعاً شراء واحد من مئات الكتب أو النشرات الخاصة بالأفكار التي يوصى بها للمعلّمين، بوصفها صيغة مقترحة وطريقة فاعلة لتدريس مهارات التفكير. أمّا أخطار ذلك فتتراوح بين الاعتماد على مجموعة محدودة من

مهارات التفكير، وطائفة من الأنشطة غير المترابطة التي يتعدّد الدفاع عنها، وتقتصر إلى إمكانية استعمال الطلاب لها خارج النشاط.

وبوجه عام، فإنّ أيّ منحى متوازن لتدريس التفكير يشمل ما يأتي:

- أ. تعلّم التفكير والمحتوى معاً (لا يشترط تأجيل التفكير حتى يكتسب الطالب قاعدة معرفة واسعة لمجال ما).
 - ب. التعلّم حول التفكير، في الوقت الذي يتعلّم فيه الطلاب ممارسة التفكير («التعلّم عن» learning about يعلم المهارات فوق المعرفية، أما «تعلّم الممارسة» learning to do فيعلّم طرائق تنظيم التفكير، ويوفّر الممارسة).
 - ج. منح الطلاب فرصة أن يصبحوا أكثر استقلالية (تدريس المعلم، وعمل المجموعة الصغيرة، والأنشطة المنفردة).
 - د. الاهتمام بانتقال أثر التعلّم (إدراك واع، ونمذجة المعلم لاستخدام الإستراتيجيات في سياقات مختلفة، Swartz & Perkins, 1990; O'Tuel & Bullard 1993).
- وبالمثل، اقترح سوارتز وبيركنز (Swartz and Perkins, 1990) ثلاث طرائق لتخطيط تفكير المعلم، هي:

- أ. التدريس المباشر لإستراتيجية محدّدة في سياق غير محدّد.
- ب. استخدام إستراتيجية التفكير في سياق محدّد.
- ج. الدمج infusion، أو إعادة هيكلة دروس مجال المحتوى التقليدية من أجل التدريس المباشر لمهارات تفكير محدّدة.

وقد رأى الباحثان أنّ الدمج هو الطريقة المفضّلة؛ لأنّه يساعد الطلاب على تطوير التفكير الفاعل ودمجه في حياتهم: الأكاديمية، وغير الأكاديمية.

يمتد تطوير التفكير الجيد واستخدام مهارات التفكير بحيث يشمل مستويات الصفوف جميعها، بدءاً بمرحلة الروضة وانتهاءً بالمرحلة الثانوية، ويشمل أيضاً موضوعات التدريس جميعها؛ ممّا يوفّر فرصاً كثيرة، لربط مواد مهارات التفكير والبرامج بمحتوى غرفة الصف.

يسهم تعليم التفكير المستند إلى أساليب التدريس الناجعة والخطط الشاملة الفاعلة، في تطوير قدرات الطلاب، والارتقاء في مستوى مهاراتهم على نحو يسمح بدمجها في جوانب تفكيرهم كلها (Renzulli, 1994; VanTassel-Baska, 2003). وفي هذا السياق، أشارت شور وكانيفسكي (Shore & Kanevsky 1993) إلى صعوبة «بحث» برامج التفكير وتطبيقاتها بالنسبة إلى الموهوبين؛ إذ يتطلب الأمر دراسة غرفة الصف بدلاً من البحوث الفنية. ويتعين أيضاً ملاحظة الطلاب والمعلمين طوال الوقت في الأوضاع المختلفة داخل المدرسة وخارجها؛ لاكتشاف الوضع الفاعل منها. ونظراً إلى تعقيد عملية التفكير والمتغيرات التي تؤثر في هذه العملية؛ فإن الدراسات القصيرة المدى لا تُعدّ مرجعاً موثوقاً لتحديد أفضل السياسات التي تفيد الطلاب الموهوبين.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

يمكن للمعلمين وأولياء الأمور الإسهام بفاعلية في تطوير مهارات التفكير لدى الأطفال الموهوبين؛ وذلك باستخدام ما هو معروف وذائع من البحوث والخبرات العملية. وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

مح حرص أولياء الأمور على أن يكونوا قدوة لأطفالهم فيما يخص التفكير التأملي؛ إذ إنّ نمذجة «التفكير بصوت عالٍ» يسمح للأطفال بمشاهدة مدى التزام البالغين بعمليات المنطق؛ ما يترك أثراً كبيراً في مخيلتهم، خاصة عند ممارسة هذه النمذجة في البيت والمدرسة.

مح احترام تفكير الأطفال، وإيلاؤهم الأهمية اللازمة، يفتح المجال واسعاً أمام فرص النقاش واستكشاف الأفكار، ويُظهر لهم أنّ التفكير يحظى بالتقدير والمتابعة.

في غرفة الصف:

مح إنّ التوكيد في غرفة الصف، المترافق مع دعم الإدارة المدرسية، يجب أن يتركز على مكافأة التفكير والاستقصاء والتأمل، ومراعاة البدائل بدلاً من التلقين والتدريب،

والاعتماد على مستوى استرجاع متدن، والتحكم الشديد في المحتوى والنشاط الصيفي.

• وجوب تدريس مهارات التفكير ضمن سياق واسع محفز للطلاب. لذا، يتعين على المعلم أن يطالع من أجل نقل عمليات التفكير بطريقة اندماجية داخل الغرفة الصفية، وتضمينها الموضوعات التمثيلية (الدرامية)؛ لا أن يُترك تعلم هذه المهارات للمصادفة.

• حفز تفكير الطلاب إلى عمليات تفكير معقدة وعالية المستوى، عن طريق الاستدلال باستخدام الأسئلة والمشكلات والقضايا المفاهيمية. لذا، يتعين على المعلم أن يساعد الطلاب على بناء قاعدة معرفية ومفاهيمية راسخة، تتيح لهم بناء العلاقات والارتباطات.

• إدراك المعلمين أنماط تفاعلهم مع الطلاب، والبحث عن طرائق الاستجابة بطريقة تأملية بعيدة عن إصدار الأحكام؛ وهذا يتطلب الاستماع، ومشاهدة أنفسهم وهم يعملون (عن طريق تسجيل الصوت والصورة)، مستخدمين أدوات القياس الذاتي، مثل قوائم الشطب، لتحليل أسلوب تدريسهم، مع البحث عن الاستجابات التي تحد من التفكير أو تمنعه، وتلك التي تشجع التفكير والتدريب في المجالات المطلوبة.

في المدرسة،

• وجوب تطوير طرائق التقويم، خاصة الاختبارات المقننة، التي تعكس قدرة الطلاب على التفكير بطريقة جيدة ومنتجة. وفي هذه الأثناء، يجب دمج الأدوات الجديدة الخاصة بتقويم نمو تفكير الطلاب في خطط تحضير المعلم؛ ذلك أن المصفوفات وقياس العملية بملاحظات طويلة الأمد، سيوفر مزيداً من المعلومات عن مهارات تفكير الطلاب.

• يجب أن يركز تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على إعدادهم مهنيًا في الفروق، بحيث يشمل ذلك تعرف أنماط تفكير الطلاب الموهوبين، ووضع منهاج متميز يلبي حاجات هؤلاء الطلاب. وبدلاً من الاكتفاء بالحديث للطلاب عن التفكير، يتعين على المعلمين أن يشركوا الطلاب بطريقة نشطة في التفكير في

مجالات معينة، مثل: عملية الكتابة، والتجريب العلمي، واستيعاب القراءة، والتحليل، والحساب، ومهارات الدراسة.

ختاماً، فقد ثبت أن الخبرة العملية تعلّمنا أن مهارات التفكير التي تُقضي إلى توليد الأفكار وحلّ المشكلات بصورة ذكية، تساعد الطلاب الموهوبين على تطوير قدراتهم الفريدة. ومع ذلك، لا تزال المدارس تخرج طلاباً يافعين خبراء في الحفظ واسترجاع المعلومات الواقعية، ولكنهم يفتقرون إلى الكفاية في الإفادة من تلك المعلومات في إصدار أحكام مستتيرة؛ إنهم يطمحون إلى اليقين، ولا يشعرون بالارتياح حيال المشكلات الجديدة، وهم بحاجة ملحة إلى معرفة «الأجوبة الصحيحة» من معلّميهم. وفي المقابل، يتعيّن على المعلّمين الإفادة ممّا يتعلّمونه عن طلابهم الموهوبين من التعليم التأملي، في بناء منهاج مهارات تفكير ثابتة يمكن الدفاع عنها، إضافة إلى توفير البيئة المناسبة لتدريس ذلك المنهاج.

المراجع

- Anderson, M. A. (1986). Protocol analysis: A methodology for exploring the information processing of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 29–32.
- Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Clark, B. (1983). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Columbus, OH: Merrill.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Costa, A. L., & Lowery, L. F. (1989). *Techniques for teaching thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Feldhusen, J. F. (1989). Thinking skills for the gifted. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel—Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* pp. 239–259). Denver, CO: Love.

- Feldhusen, J. F. (1994). Thinking skills and curriculum development. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed., pp. 301–324). Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J. F. (1998). Thinking skills for the gifted. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed., pp. 399–418). Denver, CO: Love.
- Feldman, D. H. (1982). A developmental framework for research with gifted children. In D. H. Feldman (Ed.), *Developmental approaches to giftedness and creativity* (pp.31–45). San Francisco: Jossey–Bass.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: BasicBooks.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115–121.
- Isaksen, S., & Treffinger, D. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- McDaniel, E. (1994). *Understanding educational measurements*. Dubuque, IA: Brown.
- O'Tuel, F. S., & Bullard, R. K. (1993). *Developing higher–order thinking in content areas K–12*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Pyryt, M. C. (1999). Effectiveness of training children's thinking: A meta–analytic review. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 351– 365). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ross, J. A., & Smyth, E. (1995). Thinking skills for gifted students: The case for cor–relational reasoning. *Roeper Review*, 17, 238–243.
- Rostan, S. M., & Goertz, J. (1999). Creators thinking and producing: Toward a de–velopmental approach to the creative process. In A. S. Fishkin, B. Cramond, &

- P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 97–113). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Shermis, S. S. (1992). *Critical thinking: Helping students learn reflectively*. Bloomington, IN: EDINFO Press.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Shore, B. M., & Kanevsky, L. S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. In K. A. Heller, F. J. Mnks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133–147). Oxford, England: Pergamon.
- Spitz, H. H. (1982). Intellectual extremes, mental age, and the nature of human intelligence. *Merrill–Palmer Quarterly*, 28, 167–192.
- Starko, A. J. (1999). Problem finding: A key to creative productivity. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 75–96). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16, 122–130.
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest.
- Thompson, M. C. (1996). Mentors on paper: How classics develop verbal ability. In J. VanTassel–Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students* (pp. 56–74). Boston: Allyn & Bacon.
- Udall, A. J., & Daniels, J. E. (1991). *Creating the thoughtful classroom: Strategies to promote student thinking*. Tucson, AZ: Zephyr.
- VanTassel–Baska, J. (1988). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- VanTassel–Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum for gifted learners*. Denver, CO: Love.

- VanTassel–Baska, J. (1994). Development and assessment of integrated curriculum: A worthy challenge. *Quest*, 5(2), 1–6.
- VanTassel–Baska, J. (Ed.). (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, CO: Love.
- VanTassel–Baska, J. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Denver, CO: Love.
- Ward, M. G. (1979). Differences in the ability levels and growth gains in three higher cognitive processes among gifted and non–gifted students. *Dissertation Abstracts International*, 39, 3960–A.
- Winocur, S. L., & Maurer, P. A. (1997). Critical thinking and gifted students: Using IMPACT to improve teaching and learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 308–317). Boston: Allyn & Bacon.

الفصل الثاني عشر

التعلّم والتعليم القائمان على الاستقصاء

يُسهم الطالب بدور فاعل في تحديد المحتوى عن طريق طرح الأسئلة المدفوعة بالفضول، وفي تقرير أسلوب التدريس المطلوب للسعي الدؤوب من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة. لسوء الطالع، فإنّ المعلمين والطلاب لا يتمتعون بخبرة كافية فيما يخصّ التعلّم الحقيقي القائم على الاستقصاء، لجعله واقعاً عاماً؛ إمّا في غرف التعليم العام، وإمّا في الخبرات المتخصصة الموجهة إلى الطلاب الموهوبين. وعلى الرغم من إمكانية تطبيق التعلّم المستند إلى الاستقصاء على طائفة واسعة من الطلاب، إلّا أنّ التوقعات الخاصة بإنجازات الطلاب الموهوبين يمكن إخضاعها للتعليم المتميز المناسب، علماً بأنّ المهارات التي ينطوي عليها هذا النوع من التعليم والتعلّم يمكن تدريسها وممارستها بصورة مباشرة.

ما الذي نعرفه؟

تميّزت معظم البحوث التجريبية الخاصة بالتعلّم القائم على الاستقصاء بشمولها طلاب الصف كافة. ولكن، مع اهتمام محدود أحياناً بالطلاب الموهوبين. على سبيل المثال، أجرى ديجيسي وويليت (DiGisi & Willett, 1995) استقصاءً لقراءة نصّ مادة الأحياء مع طلاب المرحلة الثانوية، تضمّن تعريض المعلمين الطلاب العاديين وطلاب التسكين المتقدمّ لقراءة النص. وقد أجرى الباحثان بعد ذلك مقابلات معمّقة مع عيّنة ممثّلة لمجتمع الاستقصاء تضم 16 معلّماً. وقد أفاد المعلّمون أنّ طلاب التسكين المتقدّم كانوا غالباً يُعطون نصوصاً للقراءة المستقلة، وأنّهم تمتعوا باستقلالية أكبر للتعلّم من نصوصهم. وفيما يتعلق بمسألة الاستقصاء، كان طلاب التسكين المتقدّم هم الوحيدون الذين وُجّهوا إلى كيفية بناء معرفة جديدة من

التصوص. وبالمثل، لاحظ رادنبوش، وراوان، وشيونغ (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1993) هذا التكيف المتميز من المعلمين. فقد أرسل هؤلاء الباحثون استبانات إلى 303 معلمين يدرسون في 1205 صفوف ضمن 16 مدرسة ثانوية في ولايتي ميتشيغان وكاليفورنيا. وشملت هذه الاستبانات مهارات التفكير العالي في هذه الصفوف، وتبين أن المعلمين عمدوا إلى وضع عدد كبير من أهداف التفكير المتقدم للطلاب المقبلين على دخول الكلية، وقد كشفت الدراسات التي شملت الطلاب، بدلاً من المعلمين، عن نتائج مماثلة. أما موارد وتيلور (Moar & Taylor, 1995) فتوصلوا إلى مسألة عامة مهمة مبنية على دراسة لغرفتي صف من صفوف الحادي عشر في منطقة أستراليا الغربية بولاية إنديانا، يدرس فيهما معلمان متخصصان في فلسفة العلوم المختلفة؛ إذ تبين لهما أن المعلم الذي عزز أسلوب تدريسه بالاستقصاء عن طريق العمليات الشخصية والاجتماعية لبناء المعرفة، على عكس أسلوب التعليم المباشر، نجح بصورة أكبر في إشراك الطلاب في الاستقصاء. وفيما يخص كيفية اختلاف المعلمين حيال هذا المتغير المهم، فلم يتعرض له الباحثان، ولم يتضح لهما إن كانت قدرات بعض الطلاب قابلة للمقارنة مباشرة أم لا.

وفي المقابل، أجرى شيباردسون (Shepardson, 1996) دراسة لطلاب أصغر سنًا، ضمت مجموعتين مختارتين عشوائيًا من أربعة طلاب من الصف الأول في المدرسة الريفية نفسها. وقد اختارت المعلمة نفسها كل مجموعة لضمان التنوع في الجندر والقدرة اللفظية والأكاديمية. وأظهرت الدراسة أن المعلمات عملن بفرض الفهم الفردي بدلاً من تعزيز التفاعل أو التعاون بين الطلاب الصغار، وأن استخدام المواد والتشارك فيها أسهم في تعلم العلوم، وأن عدم تجانس المجموعات (وهو صورة من صور بعض نماذج التعلم التعاوني) لم يؤد إلى فهم المعنى. وعلى النقيض من ذلك، فقد أظهرت دراسة نوعية لثمانية طلاب موهوبين من الصف الخامس، عملوا في مجموعتين من أربعة طلاب، وكانوا أكثر تطابقاً في القدرات، وبينهم اثنان من الطلاب التوكيديين؛ أنهم شاركوا بوضوح في الأنشطة المعرفية والاجتماعية المرتبطة بمكاسبهم المعرفية (Barfurth, 1994). وربما تكون مهمة بارفورت المفتوحة النهاية، لتصميم آلة من قطع الليجو تمثل فكرة الميزة الحركية، ملائمة أكثر من الأهداف المحدودة التي وضعت للأطفال ممن هم أصغر سنًا. ومع ذلك، فقد أقر المعلمون بوضوح

الطرائق المقبولة وغير المقبولة اجتماعياً وأكاديمياً لتفاعل الطلاب في مجموعات التعلّم. ويبدو أنّ الفروق في قدرات الطلاب تؤثر بطريقة ما، لكنّ هذه الطريقة لم تتضح معالمها جميعاً؛ نتيجة للتصميم المستخدم.

توصّلت الدراسات إلى نتائج مماثلة على مستوى الكلية. فقد درّست كينغ (King, 1995) مهارات التفكير الناقد في مسابقات علم النفس في جامعة ولاية كاليفورنيا بمدينة سان ماركوس. وبالمقارنة مع خبراء في هذا المجال، فإنّ طلاب الكلية كانوا يطرحون أسئلة تُظهر مستويات معرفة متدنية من الفهم الحقيقي ما لم يُدرّبوا على طرح أسئلة مدروسة. وقد اشتمل هذا التدريب على مكونين رئيسيين، هما: الأمثلة الجيدة، والتغذية الراجعة في أثناء التدريب.

من جانبه، استخدم واينبيرغ (Wineburg, 1991) أسلوب تحليل الأفكار المسجلة (Protocol Analysis)* لدراسة عملية الاستقصاء التاريخي لدى ثمانية مؤرخين وثمانية طلاب من المدرسة الثانوية، في تقويمهم الدليل الوثائقي والمصوّر. وقد استنتج أنّ طلاب المدرسة الثانوية كانوا قادرين على تعلّم حقائق كثيرة، وكذلك الخبراء، ولكنهم لم يتساءلوا عن التناقضات، ولم يحاولوا مطابقة الأنواع المختلفة من الأدلة، وكانوا في بعض الأحيان يستقرّئون ما وراء الأدلة، ولم يفهموا كيفية بناء المعرفة التاريخية الجديدة. وفي الوقت الذي أثبتت فيه كينغ أنّ التدريب يمكن أن يغيّر الأداء، درس واينبيرغ فقط أثر التدريب في طرح الأسئلة.

الاستقصاء مع الطلاب الموهوبين

بدأت الدراسات الخاصة بتعلّم الموهوبين تطرح أسئلة مماثلة. وربّما يكون أفضل مثال معروف على سياق التعلّم القائم على الاستقصاء في تعليم الموهوبين، هو النمط الثالث من نموذج الإثراء الثلاثي (Type III Enrichment Triad Model) الذي وضعه رونزولي، وطوّره.

توجد كتابات مكثفة تعرّضت لأنشطة هذا النمط، وقد غلب عليها الدراسات الوصفية العلاجية. وبالمجمل، فإنّ هذه الكتابات تُظهر – بطريقة مقنعة – تمتع الطلاب ذوي القدرات العالية بالخيارات المنهجية، عند تعرّضهم لها. فضلاً عن إنتاجهم أعمالاً باهرة (انظر

* protocol analysis: هو أسلوب يستخدم لمعرفة أثر التفكير بصوت عالٍ في أداء المهمة، أو حل المشكلة.

(Baum, Renzulli, & Hébert, 1995). وحتى لا يتوقع أحد أن نماذج النوع الثالث من خبرات الاستقصاء تكثُر في المدارس، فإننا نود التذكير هنا بأن مسحاً وطنياً شاملاً أجراه المركز الوطني لاكتشاف الموهوبين والناغبين (the National Research Center on the Gifted and Talented)، وضمَّ نحو 3400 معلّم من معلّمي الصفوف النظاميين؛ توصّل إلى أن تغييرات طفيفة فقط كانت تُجرى - في أفضل الحالات - على المنهاج العادي من أجل تلبية حاجات الطلاب الموهوبين (Archambault et al., 1993)، وأن تطبيقات النمط الثالث كانت أكثر ندرة من النمط الأول، أو الأنشطة الإثرائية العامة الأخرى.

ومع ذلك، أظهر الطلاب الموهوبون قدرة على الانخراط في تعلّم قائم على الاستقصاء في موضوعات متفرقة، تتراوح بين الفنون والدراسات الاجتماعية (Kay, 1994). فضلاً عن العلوم العامة. ففي دراسة كراموند ومارتن وشاو (Cramond, Martin & Shaw, 1990)، درّبت مجموعتان من الأطفال الذين صنّفوا على أنّهم موهوبون؛ إمّا في حلّ المشكلات الإبداعي (المجموعة الضابطة (n = 28)) الذي أضيفت إليه مهارات تدريب الذاكرة، وإمّا في حلّ المشكلات الإبداعي (المجموعة الضابطة (n = 25)) الذي دُمجت فيه مهارات نقل محدّدة. وقد عمّمت المهارات المرتبطة بالاستقصاء عن طريق المجالات. وفي المقابل، عمل كانييل وریشبنيرغ (Kaniel & Reichenberg, 1992) مع 140 طفلاً من الأطفال الموهوبين المهمّشين ثقافياً، من عمر 10 - 12 سنة، وكان أداؤهم جميعاً ضعيفاً. وقد تلقّى نصفهم تدريباً في إثراء فويرشتاين الذرائعي (Feuerstein Instrumental Enrichment)، إضافة إلى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير الأخرى. كما تعلّم نصفهم برمجة الإثراء الذرائعي. ومع أنّ المجموعة التي تلقّت تدريباً على مهارات التفكير العليا عمّمت هذه المهارات على المهام اللفظية وغير اللفظية، إلّا أنّ ذلك لم ينعكس فوراً على أدائها المدرسي. وقد لوحظ تعزيز الأداء المدرسي لهذه المجموعة بعد مُضيّ أربع سنوات على التدريب. وعلى الرغم من أنّ الدراسة لم تتطرق إلى أسباب هذا التأخير، إلّا أنّ ذلك يشير إلى ضرورة التحلّي بالصبر بانتظار جني الفوائد التعليمية.

من جانب آخر، عالجت غالغير وستيبين (Gallagher & Stepien, 1996) مسألة الخوف الشائع لدى الأطفال الذين يشاركون في الاستقصاء؛ جرّاء إحساسهم بفقدان المحتوى الأساس. ولدحض مثل هذا الخوف، أجرت الباحثان دراسة شملت 167 طالباً من طلاب السنة الثانوية الثانية في مدرسة داخلية بولاية إلينوي للطلاب الموهوبين رياضياً وعلمياً. ووجدت الباحثان أنّ الطلاب الذين بدؤوا التعلّم على نحو غير منظم جيداً، وواصلوا ذلك مع تحكّم كبير منهم في المحتوى ووتيرة التعليم؛ كان أدائهم في المعلومات الأساسية يماثل أداء الطلاب الموهوبين في أكثر البرامج التقليدية نمطية.

وفي دراسة لفريدمان ولي (Friedman & Lee, 1996) شملت سبعة معلّمين في مدينة صغيرة بولاية كنساس، كانوا يدرّسون 137 طالباً من طلاب الصفين: الرابع والخامس؛ تبينّ لهما أنّ المعلّمين كافة لم يشاركوا سوى في ورشة عمل ليوم واحد حول تعليم الموهوبين، ولكنّهم جميعاً كان يدرّسون في غرفهم الصفية طلاباً موهوبين حوّلوا إليهم من صفوف أخرى. وقد تلقّى هؤلاء المعلّمون مزيداً من التدريب على ثلاثة نماذج لتعليم الموهوبين (بما في ذلك نموذج الإثراء الثلاثي)، لكنّ الفروق بين هؤلاء المعلّمين حجبتها أهمية التعليمات المركّزة المحدّدة حيال كيفية طرح أسئلة ذات مستوى متقدّم؛ بهدف تطوير أساليب الطلاب في طرح الأسئلة. وقد أوضحت هذه الدراسات وما شابهها، أنّه يمكن تمكين الطلاب الموهوبين مباشرة من المهارات التكوينية التي تميل إلى التعلّم المبني على الاستقصاء. لكنّ أياً من هذه الدراسات، مع ذلك، لم تتضمّن مجموعة ضابطة غير موهوبة، ولم تستقصِ إن كان هذا الوضع مختلفاً بالنسبة إلى الطلاب ذوي القدرة المتوسطة، أو تُظهر كيفية هذا الاختلاف إن وُجدَ.

وفي دراسة أخرى شملت عيّنة واسعة، توصّل هانسين وفلدّهوزن (Hansen and Feldhusen, 1994) إلى نتائج مشابهة لتلك الواردة في كتب التعليم العام حيال أهمية التدريب. وقد تضمّنت الدراسة مقارنة بين 54 معلّماً متخصصاً في تعليم الموهوبين، ممّن حضروا ما بين 3-5 دورات في تعليم الموهوبين مع معلّمين لم يتلقّوا مثل هذا التدريب، ولكنّهم كانوا مسؤولين عن طلاب موهوبين. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلّمين المدرّبين أوجدوا فرصاً للطلاب الموهوبين ساعدتهم على تحديد أنشطتهم التعلّمية، وعلى ممارسة التوجيه الذاتي.

ونظراً إلى معيار انتقاء معلّمي الدراسة (تلقّي تدريب على تعليم الموهوبين، أو عدم تلقّيه)؛ فقد ظهرت علامات تُنذِر بوجود خطر من محاولة المعلّمين الميّالين إلى علاقات الاستقصاء مع الطلاب، الحصول على تدريب في مجال تعليم الموهوبين. ومما لا شكّ فيه أنّ المعلّمين يحدثون فرقاً وتميّزاً في الأداء، ولكنّ تأثير المتغيرات المستقلة المحدّدة بحاجة إلى مزيد من الدراسة. وينطبق الشيء نفسه على دراسة بوم وزملائه التي تابعت -عن كُتب- أعمال 12 معلّماً دُرّبوا على نموذج الإثراء الثلاثي مع 17 طالباً موهوباً تراوحت أعمارهم بين 8 سنوات و 13 سنة، وكانوا يمارسون مشروعات النمط الثالث في نموذج الإثراء الثلاثي، لكنّ أداءهم كان ضعيفاً.

وقد استطاع الطلاب مرّة أخرى تطوير مشروعات ذات قيمة. ولكن، تعذّر تحديد سبب ذلك، وما إذا كان مردّه النتيجة الإيجابية لقدراتهم، أو تجمّعهم للتعليم، أو إجراءات المعلّمين المحدّدة، أو محتوى التعليم. وقد اعترف الباحثون بهذه الصعوبة في الاستنتاج. ولم يتضح حجم التدريب الذي تلقّاه الطلاب فيما يخص طرح الأسئلة. والسؤال الرئيس الذي ظلّ من دون إجابة هو: هل كان التعلّم القائم على الاستقصاء، أو على غيره، ملائماً للطلاب النابغين؟ قدّمت دراستان تجريبيتان أجوبة أولية متناقضة عن هذا السؤال؛ إذ وجد ميدور (Meador, 1994) أنّ التدريب على المجاز والصور البلاغية، واستخدام التشبيهات لإجراء ارتباطات بين الأفكار غير المترابطة، ومساعدة الطلاب على تقدير أفكار الشخصية (على خلاف ما تحويه الكتب المدرسية، أو يُصرّح به المعلّمون. (انظر: غابيللا، (Gabella, 1994)، الذي تناول هذه المسألة بين أكبر الطلاب سنّاً)؛ مكّن 107 أطفال في روضة تضم في جنباتها الموهوبين وغير الموهوبين من طرح أسئلة عالية المستوى. وقد يشير ذلك إلى عدم وجود نتيجة محدّدة حيال القدرة، في حين أثبت روبرتس وإنغرام وهاريس (Roberts, Ingram, and Harris, 1992) أنّ العمليات المعرفية العليا قد تعزّزت أكثر بين الطلاب الموهوبين الذين تلقّوا خدمات خاصة، شملت نموذج الإثراء الثلاثي، وأنشطة النمطين الإثرائيين: الأول والثاني، وحلّ المشكلات الإبداعي، والبحث المستقل. وقد شملت التباينات أقلّ الطلاب قدرة (n = 56) في البرامج الخاصة، والطلاب الموهوبين (n = 30) في المدارس العادية. وقد اعترف روبرتس وزملاؤه (Roberts et al.) بالإسهام الجزئي غير المفسّر الناجم عن مجرد تجميع الطلاب الموهوبين. أمّا القضية التي لم يعالجوها فتتمثّل في مدى ملائمة البرامج

الخاصة. وبوجه عام، فقد تبيّن أنّ أنشطة النمط الأول أو الثالث من نموذج رينزولي تناسب طلاب الصف كافة (يشير فريدمان ولي إلى ذلك، بوضوح)، في حين ثبت عدم فاعلية حلّ المشكلات الإبداعي غير المعدل، وغير المقترن بأيّ مكّونات انتقال معرفة إضافية (Cramond et al, 1990). أمّا العنصر المتبقي من برنامجهم فكان التدريب على البحث المستقل؛ وهو أمر ثبت أنّه ملائم للطلاب الموهوبين. وفيما يخصّ حالة عدم اليقين المتبقية، فهي ناجمة عن القياس المعياري الذي استخدمه روبرتس وآخرون؛ وهو اختبار روس للعمليات المعرفية العليا (the Ross Test of Higher Cognitive Processes)، وليس عن نتاج أداء بدرجة صدق طبيعي عالية، مثل مشروع البحث المستقل الذي استخدمه بوم وآخرون (Baum et al. 1995).

أضف إلى ذلك، فقد تعذّر - حتى الآن - وجود دراسة يمكنها الإجابة عن السؤال المهم: أيّهما جاء قبلاً: الدجاجة أم البيضة؟ فهل اختلاف إجابات الطلاب مرده تعلّمهم بطريقة مختلفة؟ أو: هل تختلف طريقة تدريسهم لأنّ أداءهم مختلف؟ ثمّ، أين يكون تعليمهم مختلفاً؟ وكيف حدث ذلك؟

إنّ هذه المعضلة قد تتطلّب دراسة استقصائية في وضع تربوي عام، يكون فيه المعلّمون غير واعين تماماً لقدرات الطلاب، وهذا يستدعي إعادة النظر في هذه القدرات. وهناك إشارة واحدة، مجرد إشارة، وردت في دراسة موس (Moss, 1990)؛ إذ توصّل إلى أنّ أمهات الأطفال من عمر 2 - 3 سنوات، الذين أحرزوا علامات مرتفعة في اختبار ذكاء ما قبل المدرسة، قد يعتمدن - بصورة متزايدة - إلى توجيه أطفالهنّ، وطرح الأسئلة عليهم في أثناء أداء أنشطة الألغاز والتركيب (مثل: سؤالهنّ الأطفال عمّا يحبّون بناءه، أو عن كيفية تحديد أحدهم قطعة المكعبات التي تركّب مع أخرى)، بدلاً من حفزهم مباشرة إلى وضع الحلول (مثل: اقتراحهنّ ما يتعيّن على الأطفال بناؤه وتركيبه، أو توجيههم في أثناء عملية البحث عن حواف المكعبات الملونة المتشابهة). إنّ السبب والنتيجة متداخلان تماماً هنا، ولكنّ احتمال أن يؤدي شكل التدخّل المبكر من أحد الوالدين إلى إيجاد مسارات للاستقصاء، يُعدّ موضوعاً مثاليّاً لدراسة متابعة طويلة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

تشير البحوث الخاصة بالتعلم القائم على الاستقصاء - حتى الآن - إلى فاعليته في غرف الصفوف ضمن درجات متفاوتة من مستويات القدرة، وإلى إمكانية إفادة المعلمين المتمرسين منه في تدريب الطلاب على كيفية طرح أسئلة ذات صلة بالاستقصاء، وتسهيل التفاعل بين المجموعات الصغيرة. ولكن، قد يُفضي ذلك إلى حدوث فروق نوعية في النتائج، ونحن نقترح إيلاء الاستقصاء أو التساؤل اهتماماً خاصاً في خدمات التمايز الخاصة بالطلاب الموهوبين. إلا أن الطبيعة المحددة لمثل هذا التمايز لم تتحدد بعد.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

م افتقار البحوث المنشورة - حتى الآن - إلى بحث يربط التعلم القائم على الاستقصاء في المدرسة بخبرة البيت. لكن بعض الدراسات التي لاحظت وجود فروق بين الطلاب؛ حتى في مرحلة رياض الأطفال، تشير إلى أن البيت يمكن أن يلعب دوراً تحضيرياً مهماً. ومع أن هذا يتطلب إجراء مزيد من الدراسة، إلا أن الطلاب الصغار الذين يُمنحون فرصة اتخاذ القرارات في أمورهم الحياتية، ويطلب إليهم الإدلاء بأرائهم في القرارات العائلية، ويلقى فضولهم تشجيعاً لا كبتاً، في المدرسة والبيت؛ إن هؤلاء الطلاب يكونون في وضع أفضل من غيرهم فيما يخص التعلم القائم على الاستقصاء.

في غرفة الصف:

م الفرضية التي يمكن الدفاع عنها هنا، هي حاجة الطلاب إلى أن يتعلموا مباشرة المكونات المحددة للتعلم القائم على الاستقصاء؛ من: طرح أسئلة مثيرة عالية المستوى، إلى تقدير أحكامهم الخاصة، وانتقاد حجج الآخرين، وتقديم التقارير. فضلاً عن حاجتهم إلى تلقي التدريب المطلوب لجمع هذه المكونات معاً.

م لم تنجح البحوث المتوافرة - حتى الآن - في معالجة مدى حاجة المعلمين إلى التدريب والخبرة المحددة في التعلم القائم على الاستقصاء، قبل انخراطهم الفعلي

في تدريس هذا النوع من التعلّم. ويشير نجاح أنشطة النمط الثالث الإثرائي - على الرغم من قلة عددها نسبياً - إلى إمكانية وضع نهاية لهذه المسألة. ففي أثناء دراسة لهانكوك، وكابوت، وغولدسميث (Hancock, Kaput, and Goldsmith, 1992) في أحد مختبرات الحاسوب لعرض بيانات مع طلاب من صفوف: الخامس، والسادس، والثامن، ومع المعلمين أيضاً؛ حدّد هؤلاء الباحثون حاجة المعلمين والطلاب إلى اكتساب مهارة تحديد المشكلات وممارستها، وترتيب الأولويات، وتجميع النتائج، وحلّ التناقضات، ورصد البيانات. وأعربوا عن اعتقادهم بأنّ إتقان هذه المهارات قد يستغرق سنوات عدّة. وبناءً على ذلك كلّ، يجب ألا يكون هذا الاستنتاج مفاجئاً للمشرفين على برامج شهادة الدكتوراه في الجامعات.

في المدرسة:

مح احتمال تأثير القرارات - على مستوى المدرسة - في توفير الفرصة للتعلّم القائم على الاستقصاء في غرفة الصف، ولكنّ هذا أيضاً مجرد تخمين أكثر ممّا هو خلاصة دراسة محدّدة. وبوجه عام، تتبنّى مدارس كثيرة مهام تربوية تؤثر في المنهاج العام، وربّما شدّدت كلّ مبادرة لإصلاح المنهاج في العقد الماضي؛ من الرياضيات إلى الدراسات الاجتماعية واللغة والفنون والعلوم، على الطبيعة المركزية للاستقصاء.

وينطبق الأمر نفسه على المستويات جميعها، بدءاً بالطلاب الصغار، وانتهاءً بطلاب الجامعة. وهذا الإصلاح لا يحدث عادة؛ إذ إنّ عدداً قليلاً فقط من المعلمين - ناهيك عن طلاب الجامعات المتدربين الآخرين - قد مرّوا بخبرة التعليم المبني على الاستقصاء (Aulls & Luconi, 1997). ولا يزال استكشاف دور القيادة التربوية وخبرة المعلمين المسبقة في بداياته وبواكيره. ختاماً، تُظهر المؤلّفات الخاصة بالطلاب الموهوبين توافقاً كبيراً على ما يمكن عمله عند التطبيق، ولكنّ هذا التطبيق نادر الحدوث.

المراجع

Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C.L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results*

- of anational survey of classroom teachers* (Research Report No. 93101). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Aulls, M. W., & Luconi, F. (1997, May). *Participation in inquiry instruction: Preservice teachers' exposure to inquiry instruction and beliefs about the nature of inquiry and who can successfully participate in it*. Paper presented at the midyear meeting of the National Association for Gifted Children, Montreal, QC, Canada.
- Barfurth, M. A. (1994). *The collaborative process as seen through children's disagreements while learning science*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal, QC, Canada.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995) Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39, 224–235.
- Cramond, B., Martin, C. E., & Shaw, E. L. (1990). Generalizability of creative problem solving procedures to real life problems. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 141–155.
- DiGisi, L. L., & Willett, J. B. (1995). What high school biology teachers say about their textbook use: A descriptive study. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 123–142.
- Friedman, R. C., & Lee, S. W. (1996). Differentiating instruction for high-achieving/gifted children in regular classrooms: A field test of three gifted education models. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 405–436.
- Gabella, M. S. (1994). Beyond the looking glass: Bringing students into the conversation of historical inquiry. *Theory and Research in Social Education*, 22, 340–363.
- Gallagher, S. A., & Stepien, W. J. (1996). Content acquisition in problembased learning: Depth versus breadth in American studies. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 257–275.
- Hancock, C., Kaput, J. J., & Goldsmith, L. T. (1992). Authentic inquiry with data: Critical barriers to classroom implementation. *Educational Psychologist*, 27, 337–364.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 19, 115–123.
- Kay, S. (1994). From theory to practice: Promoting problem-finding behavior in children. *Roeper Review*, 16, 195–197. 116 Best Practices in Gifted Education
- Kaniel, S., & Reichenberg, R. (1992). Instrumental enrichment: Effects of generalization and durability with talented adolescents. *Gifted Education International*, 8, 128–135.

- King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum. Inquiring minds really do want to know: Using questions to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 13–17.
- Meador, K. S. (1994). The effect of synectics training on gifted and nongifted kindergarten students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 55–73.
- Moar, D., & Taylor, P. C. (1995). Teacher epistemology and scientific inquiry in computerized classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 839–854.
- Moss, E. B. (1990). Social interaction and metacognitive development in gifted pre-schoolers. *Gifted Child Quarterly*, 34, 16–20.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1993). Higher order instructional goals in secondary schools: Class, teacher, and school influences. *American Educational Research Journal*, 30, 523–553.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Roberts, C., Ingram, C., & Harris, C. (1992). The effects of special versus regular classroom programming on higher cognitive processes of intermediate elementary aged gifted and average ability students. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 332–343.
- Shepardson, D. P. (1996). Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first graders. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 159–178.
- Wineburg, S. S. (1991). History problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73–

الفصل الثالث عشر

ضغط المنهاج

يمكن حذف نحو 50% من المنهاج العام للطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية داخل غرفة الصف العادية، من غير أن يؤثر ذلك في علامات اختبار التحصيل الخاصة بالقراءة، ومفاهيم الرياضيات، والدراسات الاجتماعية؛ حتى حين يُختبر الطلاب في صف واحد يفوق مستواه مستوى فئة التسكين. وفي حال تلقى المعلمون التنمية المهنية المطلوبة، فإنهم يستطيعون أن يُحدّدوا بدقة الطلاب الذين يلزم اختزال (ضغط) منهاجهم، ويبدون استعداداً لتطبيق هذه الإستراتيجية، مع اعترافهم بعدم توافر الوقت الكافي لإعداد مواد التدريس الخاصة بذلك.

ما الذي نعرفه؟

على الرغم من تعدّد مسمّيات هذه الإستراتيجية، مثل ضغط المنهاج curriculum compacting، والتدريس التشخيصي- العلاجي diagnostic-prescriptive instruction، وضغط المحتوى، فإن هدف الإستراتيجية، وأسلوب التدريس، أو عملية المنهاج، يبقى واحداً. والفكرة باختصار ترمي إلى قياس تطوّر المعرفة والمهارة لدى الطلاب الموهوبين في مجالات محتوى معيّنة قبل بداية التدريس؛ لتحديد ما يعرفونه فعلاً، أو ما يستطيعون عمله، ولتزويدهم بالتعليم والمنهاج الذي يلبي حاجاتهم الأكاديمية، خاصة أولئك الطلاب المتميّزين في غرف الصفوف غير المتجانسة؛ إذ تُسهّم عملية الضغط في تغيير المنهاج، وعدم تكرار أيّ موضوع أو مبحث أتقنه هؤلاء الطلاب.

يوجد مكوّن رئيس في ضغط المنهاج؛ هو الاختبار أو القياس القبلي. ومن الضروري أن تعكس مواد الاختبار القبلي الأهداف والغايات المتعلقة بالمحتوى والمهارات التي سيتقنها الطلاب في أثناء عملية التعلّم. ويتعيّن على المعلمين إدراك هذه الأهداف والغايات؛ بغية اختيار مواد الاختبار القبلي، أو إعدادها على نحو يطابق المنهاج المراد ضغطه. يوجد مكوّن فاعل آخر، هو وصف التعلّم في مجالات لم تُطوّر أو تُتقن بعد، ولكن، بمعدل وخبرات منهجية تناسب الطالب الموهوب بصورة أكبر.

أمّا بالنسبة إلى الطلاب، فإنّ فوائد ضغط المنهاج تشمل توفير الوقت، وإتاحة الفرصة لأنشطة التسريع والإثراء، مثل: القراءة الحرّة، وواجبات القراءة البديلة، والمشروعات، والأحاجي، والمسائل الرياضية (Reis & Purcell, 1993).

أهمية ضغط المنهاج

أشارت الدراسات التي قام بها آرشامبولت وزملاؤه (Archambault, 1993)، وريز وبورسيل (1993)، وريز وويستبيرغ (1994)، إلى أنّ تقديم الخدمة للطلاب المتميّزين يكون أساساً في غرف الصفوف غير المتجانسة، خاصة في المدارس الابتدائية والمتوسطة؛ إذ تُمثّل خدمتهم في هذه الأوضاع تحدياً كبيراً (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). فقد سبق لهؤلاء أن أمضوا جزءاً لا بأس به من السنة الدراسية في ممارسة المهارات التي أتقنوها حقّاً، ومراجعة المحتوى الذي يعرفونه، أو قراءة مواد لا تُشكّل تحدياً بالنسبة إليهم. لذا، لا يمكن عمل الكثير من أجل تمايز خبراتهم التعليمية (Archambault et al.). وقد أوردت ريز وبورسيل قائمة بأسماء خبراء انتقدوا غياب التحدي في الكتب المدرسية عموماً، وفي مجالات محتوى محدّدة، مثل: القراءة (Chall & Conrad, 1991)، والرياضيات (Usiskin, 1987). وإضافة إلى غياب الكتب المدرسية الصعبة، فإنّ الدلائل تشير إلى أنّ كثيراً من الطلاب يعرفون فعلاً المادة التي يجري تدريسهم إيّاها. على سبيل المثال، ذكر تيلور وفراي (Taylor & Frye, 1988) أنّ ما نسبته 78 – 88% من طلاب الصفين: الخامس والسادس، العاديين، وذوي القدرات فوق المتوسطة؛ نجحوا في الاختبارات القبلية قبل الانخراط في أنشطة تطوير المهارة في القراءة الأساسية. ويدعو هذان المثالان – محدّدات الكتب المدرسية

والتحصيل القبلي - إلى القلق عمومًا، خاصة بالنسبة إلى الطلاب المتقدمين أكاديميًا في غرف الصفوف التقليدية غير المتجانسة. ومن الشائع الاعتماد على الكتب المدرسية في هذه الأوضاع. لذا، فإن تزويد الطلاب بالمعلومات التي يعرفونها أصلاً أو المهارات التي يتقنونها، يعدّ مضيعة للوقت. وتأسيساً على ما سبق، فإن ضغط المنهاج؛ أي حذف المادة المتقنة أصلاً، يُمثّل أحد الجوانب المهمة لمجموعة الخدمات المقدّمة للطلاب ذوي القدرات العالية، بمن فيهم الطلاب المتنوعون ثقافياً (Renzulli & Reis, 2004).

تحصيل الطالب

ربّما يكون السؤال الذي يتوارد إلى روع المعلمين والمديرين وأولياء الأمور، هو: كيف يؤثر ضغط المنهاج في التحصيل؟

لاحظت ريز وزملاؤها (Reis et al., 1998) أنّ أحد الأسباب التي تجعل المعلمين غير مستعدين لضغط المنهاج، هو خشيتهم من تراجع أداء الطلاب الذين يُضغَط منهاجهم في اختبارات المساءلة، أو بطاريات التحصيل المقنّنة. وقد جرى استقصاء أثر ضغط المنهاج في تحصيل الطالب، في دراسة شملت 436 طالباً من الصفوف 2 - 6. وباستخدام اختبار فوق المستوى مع اختبارات أيوا للمهارات الأساسية (the Iowa Tests of Basic Skills)، أفاد الباحثون أنّ علامات اختبار التحصيل لم تتأثر مقارنة بعلامات مجموعة طلاب من قدرات مماثلة لم يُضغَط منهاجها. وقد كانت النتائج متطابقة في كلّ من: الرياضيات، والقراءة، والدراسات الاجتماعية. ولاحظ الباحثون أنّه على الرغم من حذف ما نسبته 40 - 50% من المنهاج لهؤلاء الطلاب، فقد حافظ الطلاب ذوو القدرة العالية على علامات نهاية العام المرتفعة. وبصورة خاصة، كان المتوسط المئني لمفاهيم الرياضيات والاختبارات الفرعية للقراءة 93 في اختبار فوق المستوى. وبعبارة أخرى، كانت علامات طلاب المرحلة الابتدائية الذين ضُغَط منهاجهم مثل علامات الطلاب المماثلين لهم في الموهبة، الذين تعلّموا وفق منهاج المستوى الصفّي التقليدي. لذا، لا يوجد ما يدعو إلى خوف أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس من انخفاض مستوى التحصيل في حال ضغط منهاج المرحلة الابتدائية للطلاب ذوي القدرات العالية.

مهاره المعلم في ضغط المنهاج

يمكن للمعلمين التعرف إلى الطلاب الذين يحتاجون إلى ضغط المنهاج عن طريق التدريب الصحيح. وقد ذكرت ريز وبورسيل أن ما نسبته 95% من عينة لمعلمين تلقوا تدريباً مهنيّاً على ضغط المنهاج، كانوا قادرين على تحديد الطلاب الموهوبين الذين تلزمهم هذه الإستراتيجية، وحدّد هؤلاء المعلمون المناهج التي تحتاج إلى ضغط، وعمدوا إلى ضغط المنهاج - على الأغلب- في مادة الرياضيات، وفنون اللغة (Reis & Purcell, 1994). وفي دراسات ذات صلة بالموضوع، شملت معلمين من 27 مدرسة و 20 مدرسة في مناطق تعليمية على التوالي، توصّل الباحثون إلى نتيجة مفادها أنّ معلمي المدارس الابتدائية استطاعوا حذف ما نسبته 40% - 70% من مجالات المحتوى جميعها للطلاب النابغين (Reis & Purcell, p. 147)، وبمعدل تراوح «بين 42% و 57% من المحتوى للطلاب النابغين الذين اختاروهم (Reis & Westberg, p.127).

من جانبها، كرّرت ستامبز (Stamps, 2004) جزئياً الدراسة الوطنية لضغط المنهاج على نطاق أصغر، شمل طلاب أربعة فصول من الصف الأول، اختيروا عشوائياً من مدرستين. ووجدت الباحثة أنّ المعلمين الذين تلقوا تطويراً مهنيّاً ودعمًا من معلم غرفة مصادر الموهوبين، قاموا بضغط المنهاج للطلاب، وقالوا إنهم سيواصلون ذلك مستقبلاً. من جانب آخر، درست ريز وبورسيل الإستراتيجيات التي استخدمها المعلمون في حذف المحتوى، وتوصّلنا إلى أنّ المعلمين يميلون إلى ضغط المنهاج على مستوى الوحدة بدلاً من اللجوء إلى المدد الزمنية الطويلة، مثل: فترة الاختبارات، أو الفصول الدراسية. وبهذا الخصوص، فإنّ إستراتيجيات المعلمين الذين ينفذون ضغط المنهاج مع أنشطة إثرائية بديلة، قد تختلف عن منحى التعليم التشخيصي- التوجيهي الذي طرحه ستانلي، والذي يُشدّد على القياس القبلي لتحديد ثغرات محدّدة في تعلّم الطالب، ويُفرد التعليم لدفع الطلاب إلى الأمام في الفصل الدراسي أو المساق (Brody & Mills, 2005; Stanley, 1978).

وقد لا يكمن تحدي ضغط المنهاج في تحديد ما يجب ضغطه، وإنّما فيما يجب عمله في الوقت المتوافر، وفي كيفية إدارة هذا الوقت. وفي الدراسات التي نشرتها ريز وبورسيل

(1993)، وريز وويستبيرغ (1994)، فإنّ المعلمين الذين تلقّوا تنمية مهنية مكثفة، بما في ذلك تدريب الأقران، هم الذين وفّروا أكثر الفرص لضغط المنهاج. وبالنسبة إلى جودة النماذج المستخدمة في توثيق العملية، فإنّ المعلمين الذين تلقّوا تنمية مهنية، بما في ذلك تدريب الأقران، أعدّوا خططاً مفصّلة أكثر، وإستراتيجيات تسكين أكثر لتلبية حاجات طلابهم، مقارنة بالمعلمين الذين تلقّوا تنمية مهنية أقلّ. وبصورة عامة، فإنّ المعلمين الذين مارسوا ضغط المنهاج أفادوا أنّ إحباطهم الشديد ناجم عن عدم عثورهم على المواد البديلة المناسبة، والوقت الكافي للتخطيط لتلبية الحاجات الفردية. وأعربوا عن قلقهم من عدم توافر الدعم (اللوجستي) لتنفيذ عمليات ضغط المنهاج وإدارتها.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في غرفة الصف:

- مح محاولة تبديد مخاوف أولياء الأمور وطاقم المدرسة، المتمثلة في تأثير ضغط المنهاج سلباً في أداء الطلاب الموهوبين في الاختبارات الحاسمة، وتطمينهم بأنّ طلاب المرحلة الابتدائية لا يتأثرون بضغط المنهاج.
- مح حاجة معلّمي الصفوف إلى دعم متواصل من مدرّبي الأقران؛ لتنفيذ ضغط المنهاج والحفاظ عليه. فضلاً عن حاجتهم إلى دعم مستمر من الاختصاصيين، مثل: خبراء القراءة والرياضيات، وموظفو موارد الموهوبين القادرون على توفير مواد بديلة والتوجيه في مجال المنهاج.
- مح حاجة معلّمي الصفوف إلى الوقت؛ لتحديد أنشطة بديلة، أو إعدادها على نحو يناسب الحاجات الفردية. لذا، يتعيّن على الإداريين تخصيص وقت لموظفيهم؛ للمشاركة في أنشطة المنهاج هذه.
- مح حاجة معلّمي الصفوف إلى مواد بديلة؛ ما يتطلّب من الإداريين تخصيص ميزانية للحصول على هذه المواد.

في المدرسة:

نظراً إلى إسهام ضغط المنهاج في تسريع تعلّم الطلاب المنهاج؛ يتعيّن على المدارس اعتماد سياسات تسمح بوصول الطلاب والمعلّمين إلى الموادّ من مستويات صفية متقدمة.

تأكيد كثير من البحوث أثر التنمية المهنية في ضغط المنهاج في صفوف المرحلة الابتدائية. وقد ثبت نجاح المعلّمين في التعرف إلى الطلاب الذين يحتاجون إلى ضغط المنهاج، واستعدادهم للمشاركة في هذه الممارسة. أمّا بالنسبة إلى التأثير في الطلاب، فقد أشارت الدراسة الوطنية الواسعة الوحيدة لضغط المنهاج إلى أنّ أداء الطلاب لا ينخفض على قياسات التحصيل. ويوجد أيضاً دليل على أنّ ضغط المنهاج - عند دمجها في مجموعة من الخدمات - يسهم في تحسين الاتجاهات نحو تعلّم طلاب المرحلة الابتدائية؛ لأنّه يمنح الطلاب وقتاً لمتابعة اهتماماتهم المختارة ذاتياً. ونحن نفترض أنّه إذا لم يُطلَب إلى الطلاب الذين أتقنوا فعلاً معرفة المحتوى والمهارات مراجعة هذا المحتوى مراراً وتكراراً، فإنّهم سوف ينخرطون على نحو أكثر في عملية التعلّم، ويحقّقون ذاتهم.

المراجع

- Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. (1993). Regular classroom practices with gifted students: Findings from the classroom practices survey. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 103–119.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (2005). Talent search research: What have we learned? *High Ability Studies*, 16(1), 97–111.
- Chall, J. S., & Conrad, S. S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks*. New York: Teachers College Press.
- Olenchak, F. R. (1990). School change through gifted education: Effects on elementary students' attitudes toward learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 66–78.
- Reis, S. M., & Purcell, J. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 147–170.

- Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 125–135.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly*, 42, 123–129.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2004). Curriculum compacting: A research–based differentiation strategy for culturally diverse talented students. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 87–100). Waco, TX: Prufrock.
- Renzulli, J. S., Smith, L., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal*, 82, 185–194.
- Stamps, L. S. (2004). The effectiveness of curriculum compacting in first grade classrooms. *Roeper Review*, 27, 31–42.
- Stanley, J. C. (1978). SMPY's DT–PI mentor model: Diagnostic testing followed by prescriptive instruction. *Intellectually Talented Youth Bulletin*, 4(10), 7–8.
- Taylor, B. M., & Frye, B. J. (1988). Pretesting: Minimize time spent on skill work for the intermediate readers. *The Reading Teacher*, 42, 100–103.
- Usiskin, Z. (1987). Why elementary algebra can, should and must be an eighth–grade course for average students. *Mathematics Teacher*, 80, 428–438.
- VanTassel–Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for the gifted. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel–Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 175–191). Denver, CO: Love.
- VanTassel–Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44, 211–

الفصل الرابع عشر

التجميع المرن

يؤدي التجميع المرن للطلاب ضمن غرف الصفوف الابتدائية إلى زيادة التحصيل، خاصة في الرياضيات والقراءة، وتكون آثار التحصيل هذه إيجابية بالنسبة إلى كل من: الطلاب النابغين، والطلاب العاديين، وضعاف التحصيل. وبذا، فإن التجميع عن طريق الصفوف (يُسمى غالباً خطة جوبلين* the Joplin Plan) يسهم بفاعلية في تعزيز التحصيل. أما أنواع التجميع الأخرى، مثل: برامج السحب للأطفال الموهوبين، والتعلم التعاوني في غرف الفصول غير المتجانسة، والتجميع العنقودي** للطلاب الموهوبين على مستوى الصف، فتتباين في آثارها، وذلك اعتماداً على سياق غرفة الصف والمنهاج المصاحب لإستراتيجية التجميع. وبوجه عام، تمارس المدارس التي تُعنى بالتجميع تبعاً للقدرات بين الصفوف قدراً كبيراً من التعديلات، ولكنها تميل إلى اتخاذ القرارات بناءً على التحصيل المسبق في مبحث دراسي معين، وليس على أساس القدرة العامة.

* Joplin Plan: خطة تربوية تستخدمها المدارس لتجميع الطلاب بناءً على فئات عمرية مختلفة، ويكون الطلاب في كل فئة ضمن التعلم نفسه تقريباً. فمثلاً، قد يجمع درس الرياضيات طلاباً ضعافاً من الصف الثالث وطلاباً ذوي أداء متوسط وعالٍ من الصفين الأول والثاني، يوضعون معاً لتعلم الأفكار الرياضية نفسها. وقد بدأت الولايات المتحدة تطبيق هذه الخطة منذ عام 1957. المترجم.

** التجميع العنقودي Cluster Grouping: هو تجميع 3-6 طلاب من ذوي القدرات العالية المتشابهين بالقدرات والميول معاً بعض الوقت في أثناء اليوم الدراسي، وهو يختلف عن المسار (Tracking) في أن الطلاب بالمسار يقضون معظم الوقت الدراسي معاً في فصول خاصة- المترجم.

ما الذي نعرفه؟

من النادر وجود أساليب تدريس تولّد نقاشاً أكثر من التجميع. ومع أنّ بعض الدراسات أفضت إلى مجموعة من الأنماط الثابتة، إلّا أنّ الأنماط الأخرى غالباً ما تكون غامضة ومتأثرة بالحقبة التاريخية التي حدثت فيها الدراسة (Kulik, 1992). وفي كثير من الدراسات، لا يكون الطلاب الموهوبون أو النابغون مركز الاهتمام. ومع ذلك، فهناك نقاط اتفاق بين المراجعات المختلفة لهذه الدراسات (Kulik & Kulik, 1992; Loveless, 1998; Rogers, 1991; Slavin, 1987). وتُمثّل جوانب الاتفاق هذه أساس أفضل الممارسات الحالية.

التجميع المرن في صفوف المرحلة الابتدائية

أفادت التحليلات البعدية لكثير من المؤلفين (Kulik & Kulik, 1991; Rogers, 1991; Slavin, 1987)، أنّ تجميع الطلاب في الصفوف بالمرحلة الابتدائية يؤدي إلى زيادة التحصيل على نحو أكثر منه في حال تدريس طلاب الصف كافة في الصفوف غير المتجانسة. وقد قارن لفلس (Loveless, 1998) حجم أثر تحليلات كوليك وسلافن البعدية، فوجد أنّ كليهما تحدّث عن زيادة تحصيل الطلاب كافة من ذوي الأداء العالي، أو المتوسط، أو الضعيف - على حدّ سواء -، في نموذج التجميع ضمن الصف. وفي الإيجاز المقارن الذي أعده لفلس، بلغ حجم الأثر الذي أورده كوليكس (+.30) لذوي التحصيل العالي، و (+.27) لذوي التحصيل المتوسط، و (+.26) لأصحاب التحصيل المتدني. أمّا المعدل الكلي للأثر الذي ذكره كوليكس لهذا النوع من التجميع المرن فبلغ (+.25)، في حين بلغ حجم التأثير الذي ذكره سلافين (+.41) للطلاب ذوي التحصيل العالي، و (+.27) لذوي التحصيل المتوسط، و (+.65) لذوي التحصيل المتدني. وكان المتوسط الإجمالي للأثر الذي أورده سلافين لهذا النوع من التجميع المرن قد بلغ (+.34). وبوجه عام، يُصار إلى التجميع ضمن الصف الواحد في مبحثي القراءة والرياضيات، وهما المبحثان الدراسيان اللذان تتناولهما معظم الدراسات. وتميل الدراسات إلى التركيز على الصفوف الابتدائية العليا، على الرغم من وجود دراسات للتجميع المرن ضمن الصف، تتناول المراحل الدراسية المبكرة كالصف الثاني، والمتأخرة مثل الصف الثامن.

وفي دراسة عن أساليب التجميع بناءً على تحصيل طلاب الصفين: الرابع والخامس في مادة الرياضيات؛ وجدت تيسو (Tieso, 2005) أنّ التجميع ضمن الصف الواحد مع تعديلات

في المنهاج، أدت إلى زيادة تحصيل الطلاب من ذوي التحصيل العالي والمتوسط من دون أي فروق بالنسبة إلى ذوي التحصيل المتدني. وقد قارنت دراستها بين الطلاب الذين يدرسون معاً الكتاب المدرسي وفق الأسلوب التقليدي، وأولئك الذين يدرسون معاً الكتاب المدرسي وفق منهاج معدّل ومحدّث. وقارنت الدراسة أيضاً بين خطة جوبلين التي تضمنت التدريس وفق منهاج معدّل ومحدّث، والتجميع المرن ضمن الصف مع منهاج معدّل ومحدّث.

وقد تمخّض عن المنهاج المحدّث فوائد إيجابية للطلاب كافة. أمّا المنهاج المحدّث الذي تعرّضت له مجموعة مرنة صغيرة، فأدّى إلى زيادة تحصيل الطلاب جميعاً، مع اختلاف في حجم الأثر تراوح بين (29.+) و (83.+). وكانت نتائج تيسو لنمط تجميع خطة جوبلين أقل إيجابية من المجموعات المرنة ضمن الصف، لكنّها، مع ذلك، كانت مؤثّرة في الطلاب من ذوي التحصيل العالي والمتوسط. وقد أشارت نتائج البحوث السابقة حيال تجميع خطة جوبلين إلى العديد من الفوائد التي شملت مجموعات الطلاب كافة بصورة عامة، وقد افترضت تيسو أنّ مشكلات التنفيذ والجداول الزمنية المتذبذبة لخطة جوبلين ربّما تكون قد أثّرت في النتائج.

خطة جوبلين في صفوف المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة

تُركّز هذه الخطة على موضوع القراءة. وبناءً على ذلك، يُعاد تجميع الطلاب تبعاً لمستوى قراءتهم؛ بغية تحقيق الأهداف والمهارات التي تتطلبها عملية تعليم القراءة. وقد تشمل إعادة التجميع أحياناً 3 - 5 مستويات من الصفوف، وقد تصل مجموعات القراءة المختلفة إلى 9 مجموعات. وبعد الانتهاء من التعليم في مكان التجميع المرن، يعود الطلاب إلى صفوفهم الأصلية، ويشاركون في نحو نصف ساعة من القراءة الحرة.

تزخر الفصول الدراسية بمجموعات متنوعة من موضوعات القراءة، ويستطيع الطلاب اختيار ما يرغبون في قراءته. أمّا بخصوص التجميع داخل الصف، فقد أظهرت نتائج البحوث المتعلقة بخطة جوبلين أنّها أكثر انتشاراً في الصفوف العليا لمدارس المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة (انظر جدول 3). بيد أنّ بعض الدراسات شملت أيضاً طلاب الصفوف الابتدائية الدنيا، وأشارت إلى استمرار هذا التجميع مدّة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات. وذكر كوليك أنّ متوسط حجم الأثر بلغ (30.+) مقابل (45.+) عند سلافن (Slavin, 1987).

خطط تجميع مرنة أخرى

يوجد عدد آخر من خطط التجميع المرن التي يتعرّض لها الطلاب الموهوبون، وهذه تشمل أنماط تجميع السحب الإثرائي؛ إذ يُصار إلى تجميع الطلاب خارج الفصول الدراسية مُدداً زمنية تتراوح بين نصف ساعة أسبوعياً ويوم واحد في الشهر، وضمن نماذج الصف، مثل: التعلّم التعاوني، والتجميع العنقودي في الفصول الدراسية غير المتجانسة. وفي مقارنة بين بعض البرامج التي أظهرت وجود تباين في إجراءات التجميع، توصل كل من: دلكورت، ولويد، وكورنيل، وغولبيرت (Delcourt, Lloyd, Cornell, 1994 & Goldbert) إلى أنّ مستويات إنجاز الطلاب الموهوبين في الصفين: الثاني والثالث كانت أعلى في مجموعات السحب مقارنة بالنماذج داخل الصف، والطلاب الذين لا يتلقون أيّ خدمات. يُذكر أنّ اختبارات أيوا للمهارات الأساسية هي التي استُخدمت في تقويم الإنجاز. وبالمثل، فقد أورد فون، وفلدهوزن، وآشر (Vaughn, Feldhusen, a & Asher, 1991) نتائج إيجابية لترتيب تجميع السحب في تحليل بعدي، شمل عدداً قليلاً من الدراسات التي استخدمت مجموعات ضابطة تناولت هذا النوع من ترتيبات التجميع. أمّا النتائج فكانت إجراءات التحصيل، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومفهوم الذات، علماً بأنّ الدراسات الفردية قوّمت بعض هذه النتائج، وليس كلّها. من جانب آخر، أظهرت نتائج الدراسة المقارنة الشاملة التي أجرتها ديلكورت وزملاؤها، والتحليل البعدي الذي أجرته فون (Vaughn) وآخرون - في حال دمجها معاً - أنّ إجراءات تجميع السحب تُقضي إلى زيادة التحصيل من دون تخفيض في تقدير الذات.

يُعَدّ التعلّم التعاوني إحدى صور التجميع داخل الغرفة الصفية، الذي يوصى به للطلاب الموهوبين. وبناءً على هذا النموذج، يُصار إلى تشكيل مجموعات - في الفصول الدراسية غير المتجانسة - من طالبين أو ثلاثة طلاب أو خمسة طلاب من ذوي القدرات المتعددة لإنجاز مهمة مشتركة.

ومن السمات الرئيسة للتعلّم التعاوني، وضع هدف جماعي. وهنا، يختلف المؤيدون لهذا النوع من التعليم على نظام المكافأة (Johnson & Johnson, 1992; Slavin, 1990b). ونادراً ما يكون الطلاب الموهوبون محور الاهتمام في البحث الخاص بالتعلّم التعاوني، إلا أنّ

هناك بعض الأنماط التي يمكن أن توجّه الممارسة (Robinson, 1990, 2003). وقد توصّلت بعض الدراسات التي تناولت الفروق في القدرات إلى أنّ أداء الطلاب ذوي القدرات العالية يكون أفضل في المجموعات المتجانسة (Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Karns, 1998)، أو يكون متماثلاً في المهام المشتركة، ولكنهم ينجزون مهام أكثر عندما يشاركون طلاباً آخرين من ذوي القدرات العالية (Kenny, Archambault, & Hallmark, 1995).

يُذكر أنّ الطلاب قد يستجيبون للتجميع التعاوني على نحو مختلف، وقد ينسحبون ويصبحون سلبيين، وبذلك يفقدون فرصتهم في التعلّم (Mulryan, 1992). وقد ثبت أنّ طبيعة المهمة، وكذلك الشريك في المجموعة، يؤثّران في الطلاب ذوي القدرات الفائقة عند حلّ مسائل الرياضيات المعقدة (Diezmann & Watters, 2001). من جانب آخر، صرّح المعلّمون في المدارس الابتدائية أنّ التعلّم التعاوني مستخدّم على نطاق واسع، وأنّه - حسب اعتقادهم - يلبي حاجات الطلاب ذوي القدرات الفائقة، ولكنهم (المعلّمون) لا ينفذون ملامحه بدقة (Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995). أمّا ملامح هذا التعلّم التي قد يضحى بها عند التنفيذ فهي المساءلة الفردية التي تقلّل من أثر الركوب المجاني* (Antil, Jenkins, Wayne, & Vadasy, 1998). وبذا، فإنّ التعلّم التعاوني، بوصفه أحد أشكال تجميع القدرات، يتطلّب من المعلّمين مراقبته عند استخدامه مع الطلاب ذوي القدرات الفائقة؛ بغية ضمان تطبيقه تطبيقاً دقيقاً.

ختاماً، فقد بحثت دراستان التجميع العنقودي الذي يتضمّن وضع 3 - 10 طلاب نابغين في غرفة صفية من مستوى الصف، مع معلّم مدرب على تمايز المنهاج؛ لتلبية حاجاتهم. وعلى الرغم من محدودية البحوث، إلّا أنّ جنتري وأوين (Gentry & Owen, 1999) وجدوا أنّ التجميع العنقودي - عند دمجه في إعادة التجميع للقراءة - قد حسّن من تحصيل القراءة بالنسبة إلى طلاب الصفوف 3 - 5. وتشير البيانات النوعية من دراسة جنتري وأوين، ودراسة مسحة أجراها هوفر، وسيلر، وفيلدهوزن (Hoover, Sayler, & Feldhusen, 1993)؛

* الركوب المجاني Free Rider: هو انتقاء الفرد إنجازات الآخرين من دون جهد أو كلفة. وهذا يحدث في التعليم التعاوني حيث يعتمد بعض الطلاب على إنجازات الآخرين في المجموعة، وينسبونها إلى أنفسهم من دون أيّ جهد أو عناء. - المترجم.

إلى اعتقاد المعلمين بأن التجميع العنقودي يفيد الطلاب النابغين وأقرانهم العاديين في الصف نفسه.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في غرفة الصف:

- تطبيق التجميع المرن لتدريس القراءة والرياضيات ضمن مستوى الصف نفسه في المرحلة الابتدائية. ولتحقيق أفضل مستويات التحصيل، يجب أن يكون المنهاج والتدريس المرافقان للتجميع ملائمين لحاجات الطلاب.
- تطبيق برامج تجميع للقراءة بين الصفوف، مثل خطة جوبلين، في المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة.
- تطبيق التعلم التعاوني بحذر، ومراقبة التقارير الخاصة بفهم الطلاب لمعنى النزاهة (Clinkenbeard, 1991, Mathews, 1992)، والخوف من أثر الركوب المجاني، والفروق الفردية. ويفضل في مسائل الرياضيات المعقدة، مثلاً، تطبيق التعلم التعاوني على المتعلمين الموهوبين في الصفوف المتجانسة.

في المدرسة:

- الحذر من السياسات التي تُشَتَّت برامج المنهاج المتقدم. وأفضل الإستراتيجيات التي يوصى بها هنا، هي الإبقاء على هذه البرامج والخدمات، وتقديم الدعم لضمان مشاركة أكبر عدد من الطلاب فيها (Epstein & MacIver, 1992). وقد نظم روجرز وسبان (Rogers & Span, 1993) قائمة تتضمن كثيراً من الإرشادات التي يتعين مراعاتها عند استعمال النماذج المختلفة للتجميع المرن مع الطلاب ذوي القدرات الفائقة.

ويدور جدل سياسي لا يكاد يتوقف حيال التجميع، ويتحول إلى مشادات كلامية عنيفة في أحيان كثيرة. وسبب ذلك الخلاف هو استبعاد تلبية السياسات الاتحادية أو المناطق التعليمية الحاجات (الهموم) اليومية لأولياء الأمور والمعلمين والمديرين. ونظراً إلى أن قرارات التجميع

تُتخذ بناءً على المادة الدراسية، وكذلك خصائص الفصل الدراسي والمدرسة؛ فإن المدارس تتباين في طريقة تفسيرها وتنفيذها للسياسات الشاملة الفضفاضة. ومع ذلك، يمكن لكثير من نماذج التجميع أن تجتمع في مدرسة ابتدائية، أو متوسطة، أو مبنى مدرسة ثانوية واحدة (Loveless, 1999).

المراجع

- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35, 419–454.
- Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparison of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 56–63.
- Delcourt, M. A. B., Lloyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldbert, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes* (Monograph No. 94018). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 7–31.
- Epstein, J. L., & MacIver, D. J. (1992). *Opportunities to learn: Effects on eighth graders of curriculum offerings and instructional approaches* (Report No. 34). Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Karns, K. (1998). High-achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal*, 35, 227–267.
- Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43, 224–243.
- Hoover, S., Sayler, M., & Feldhusen, J. F. (1993). Cluster grouping of elementary students at the elementary level. *Roeper Review*, 16, 13–15.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). *Positive interdependence: Key to effective cooperation*. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174–199). New York: Cambridge University Press.

- Kenny, D. A., Archambault, F. X., & Hallmark, B. W. (1995). *The effects of group composition on gifted and talented elementary students in cooperative learning groups*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives* (Research Monograph No. 9204). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178-196). Boston: Allyn & Bacon.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77.
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED422445)
- Loveless, T. (1999). *The tracking wars: State reform meets school policy*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Matthews, M. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership*, 50(2), 48-50.
- Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* (Research Monograph No. 95124). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Mulryan, C. M. (1992). Student passivity during cooperative small groups in mathematics. *Journal of Educational Research*, 85, 261-273.
- Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 9-27.
- Robinson, A. (2003). Cooperative learning and high ability students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 282-292). Boston: Allyn & Bacon.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner* (Research Monograph No. 9101). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Rogers, K. B., & Span, P. (1993). Ability grouping with gifted and talented students: Research and guidelines. In K. A. Heller, F. J. Mnks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 585- 592). Oxford, England: Pergamon.

- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 175-213.
- Slavin, R. E. (1990a). Ability grouping, cooperative learning and the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 3-8.
- Slavin, R. E. (1990b). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pullout programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 92-98.

الفصل الخامس عشر

تكنولوجيا التعليم

أحدث التقدّم التكنولوجي في مجال الحاسوب ثورة معرفية طالت الأجهزة والبرمجيات المتوافرة وقدراتها. وفيما يخصّ أساليب التدريس، فلا يزال أمامنا طريق طويل لربط هذه الأجهزة والبرمجيات بأكثر أنواع خبرات التعليم والتعلّم تطوّراً، ولا يوجد - حتى الآن - دليل يدعم مباشرة الاستخدام المتمايز للتكنولوجيا التعليمية في تربية الموهوبين. من جانب آخر، تمتاز هذه التكنولوجيا بخصيصة مهمة تجعلها أداة فاعلة في تطوير المهارات العقلية وممارستها (استقصاء، نقاش، استكشاف). وعلى الرغم من إمكانية استفادة التكنولوجيا من خبرات الطلاب الموهوبين الذين سيقترمون حدودها عمّا قريب وبحماس شديد، إلا أنّ الولوج بهذه التكنولوجيا إلى عالم التدريس، داخل المدرسة وخارجها، يتطلب تمييزاً في الخبرة والكفاءة، وينطوي هذا الأمر على كثير من الأخطار المحتملة.

ما الذي نعرفه؟

تشمل تكنولوجيا التعليم - في سياقها العريض - طيفاً واسعاً من الوسائط، خاصة الوسائط الإلكترونية المتممة لدور المعلم. وقد يشمل هذا الأمر كلّ شيء، بدءاً بالكتب وانتهاءً بشبكة الإنترنت. وفي الحقيقة، فإنّ معظم صنوف التكنولوجيا متداخلة ومتاحة؛ إذ أصبح شائعاً الآن مشاهدة التلفاز والاستماع إلى المذياع عن طريق جهاز الحاسوب الشخصي. فضلاً عن سهولة الوصول إلى الكتب والموسيقا باستخدام الأقراص المضغوطة، أو عن طريق المكتبات الافتراضية على الشبكة العنكبوتية. وبالمثل، فقد أصبح مألوفاً أن تعترى أذهاننا حالة من التشوّط والحيرة، ونحن نطالع بعض ما كُتِبَ عن التكنولوجيا نفسها، فنغفل قليلاً عن

السؤال المركزي المحدود نسبياً الذي يتعين علينا طرحه هنا، وهو: هل تأثرت تربية الأطفال الموهوبين والمبدعين أو النابغين بتكنولوجيا التعليم؟

سنحصر تعريفنا للتكنولوجيا في ذلك التعريف الذي يمكننا استقراؤه على واجهة أحد الحواسيب الشخصية المتصل بشبكة الإنترنت، أو غير المتصل بها.

ربما يكون هذا التعريف محدود جداً، ولكنه يستثني التلفاز أو المذياع بوصفهما وسيلتين من وسائل الاتصال الجماهيري، والكتب بوصفها مواد مطبوعة، وما شابه ذلك. وفي الأحوال جميعها، يتعين علينا الشعور بأثر التكنولوجيا في كل من: التعليم، وتنظيم خبرة التعليم؛ أي ما يتبادر إلى الذهن عادة، مثل التعليم على مستوى الغرفة الصفية. وفي واقع الأمر، فإننا لم نعثر على أي دراسة عالجت مباشرة وبوضوح النهج الذي يتعين على المعلمين اتباعه لتغيير الطريقة التي يتعاملون بها مع مجموعات الموهوبين مقابل الطلاب الآخرين نتيجة لاعتماد التكنولوجيا. لقد بدأ التطرق إلى مثل هذه الموضوعات ومعالجتها في الكتابات العامة مع تمايز عرضي فقط بخصوص قدرات الطلاب. وفضلاً على فرصة زيادة التفريد، فقد أخذت اللغة الفنية لهذه الدراسات تأخذ طريقها إلى النقاشات التربوية العامة، مثل التحول المهم من النظر إلى المعلم بوصفه مصدراً للمعلومات، وتدريس كيفية التفكير، إلى التلمذة المعرفية، ونظم الخبرة والتوجيه الذكي (Lajoie & Derry, 1993; Schofield, 1997). وهذه تعالج المستوى الثاني من التأثير؛ أي مستوى الطالب الفرد، ويوجد نقاش عام (Mann, 1994) وبحث (ملخص أدناه)، يعالج الحالة الخاصة للطلاب الموهوبين. والسؤال الذي ينتظر الإجابة هو: هل يتعين الاستفادة من مزايا التكنولوجيا في تربية الموهوبين فقط أم يمكن ببساطة دمج كل ما هو مناسب عادة للصف بأكمله؟

لقد أوضح هذا التحدي ليو (Liu, 2004) الذي أدى اقتراحه لبيئة التعلم القائمة على المشكلة في إحدى الغرف الصفية (الصف السادس) إلى تحسين الدعم التربوي للطلاب جميعاً؛ بنين وبنات، إذ يمكن لتكنولوجيا الحاسوب، إذا طبقت بصورة صحيحة على أسلوب التدريس الصحيح، أن تترقي بالتعلم والتعليم للجميع.

ففي مراجعة شاملة للممارسات الناجحة، قال جونز (Jones, 1995): "إن الحواسيب توفر للطلاب الموهوبين ثلاث فوائد محتملة؛ هي: استيعاب فروق أسلوب التعلم، وتحمل الطالب مسؤولية تعلمه، وإطلاق أنواع جديدة من التواصل الاجتماعي." ولم تُثبت أي من الدراسات أن الصفتين الأخيرتين ملاحظتان في الطلاب النابغين، ولكنه لا يُستبعد وجودهما بالضرورة لدى الطلاب الآخرين. أما بخصوص تحمل مسؤولية التعلم، فقد ذكر هاتيفا (Hativa, 1992) أن طلاب الصف الثاني والثالث والرابع، الذين كان معدل ذكائهم فوق المتوسط، «رُشِّحوا للتعلم والعمل وفق نظام الحاسوب» (ص 61)، واستخدموا مهارات عدة في حل المشكلات (مثل: التشبيه، وتركيب المعرفة المكتسبة سابقاً، وتحليل الوسائل والغايات (means-ends analysis) لفهم اللغة غير المألوفة في التدريس، والاستدلال أو الاستدلال الاحتمالي، والبحث عن مساعدة المفاهيم غير المألوفة خارج نطاق الحاسوب)، وتعلموا المفاهيم غير المألوفة التي لم يفهموها بصورة كاملة. وقد تحقق ذلك مع أن البرمجية كانت تمثل برنامج تدريب لم يُقصد به التعلم المستقل.

من جانب آخر، أوضح بارفورث وشو (Barfurth & Shore) تحت الطبع أن طلاب الصف الخامس النابغين (غير المصنّفين رسمياً بوصفهم موهوبين) كُلفوا في فرق من أربعة طلاب بصنع آلة تعرض مبدأ الميزة الميكانيكية باستخدام برمجية الليجو- لوجو، فانخرطوا في حوار جرى خلاله تمييز الحلول بحركات اجتماعية ومعرفية ما كان لها أن تتضح في الدرس الذي يتولّى فيه المعلم دقة الحديث والحوار. وتأسيساً على ما سبق، فإن التكنولوجيا، مع أنها ملازمة للمهام في كلتا التجربتين، ربما تكون مجرد وسيط تكون فيه عمليات التعلم هذه واضحة تماماً. وفي المقابل، لاحظ كوهين (Cohen, 1997a, 1997b) طلاباً موهوبين طوال السنة الأولى في إحدى المدارس الثانوية الغنية بوسائل التكنولوجيا، وقد تبين له أن استخدام الحاسوب لم يؤثر بصورة حاسمة في إحداث أي تغييرات ملحوظة على أساليب التعلم، ولكنه عزز البيئة التي تشجع الاستكشاف والخطاب. وفي مثال يُوضح التطبيقات التقليدية لكل من استخدام الحاسوب والتعديلات التعليمية، أثبت رافاغليا وآخرون (Ravaglia, Suppes, Stillinger & Alpert, 1995) أن الرياضيات المُسرَّعة عن طريق

الحاسوب ومنهاج الفيزياء مكّنت طلاب المدرسة الثانوية من التقدّم بنجاح - وبوتيرتهم الخاصة- في المواد التي يواجهون صعوبة في فهمها واستيعابها.

تعكس هذه الدراسات شعوراً متزايداً بأنّ الطلاب ممّن هم أقلّ قدرة من أقرانهم لا يستطيعون العمل بهذه الطرائق. ولكن، لم يخضع ذلك الأمر لاختبار في ظروف تعلّم مثالية. وأطر زمنية كافية، وفي دراسة شملت استخدام المعلّم التكنولوجي، من دون التطرّق إلى خبرته المباشرة في مجال التكنولوجيا التعليمية، لاحظ يزالدايك وآخرون (Ysseldyke, Tardrew, Betts, Thill & Hannigan, 2004) أنّ الطلاب الموهوبين الذين استخدم معلّموهم برنامج إدارة تعلّم متوافر تجارياً قد حقّقوا إنجازاً متميّزاً استثنائياً في الرياضيات من قبل. ومع أنّه كان ضابطاً لمتغيرات مجموعة الطلاب، إلّا أنّ حقيقة تميّز أداء الطلاب الموهوبين مقارنة بأداء الآخرين، حتى عندما استخدم معلّموهم نظام الإدارة للطلاب كافة؛ يُظهر الحاجة إلى إدارة تعلّم جيدة، سواء أكانت محوسبة أم لا. وبذا، فإنّ التكنولوجيا لم تفعل الكثير لتحسين تمايز التعلّم للموهوبين بإزالتها أحد الحواجز، وهذا الأمر - على أيّ حال - يُعدّ مخاطرة تستحق المحاولة.

ومن أجل دعم استخدام التكنولوجيا، وبخاصة مع الطلاب الموهوبين، جمع بيك وهيوز (Peck & Hughes, 1996) المقابلات وسجّلات المعلّم ومشروعات الطالب من ثمانية طلاب في الصف الأول، وأولياء أمورهم ومعلّميهم على مدار أول سنتين من خبرتهم في التعلّم القائم على الاستقصاء باستخدام الحواسيب. وقد ظهر أثر استخدام التكنولوجيا جلياً في الاتجاه، والتعاون، وعمليات تفكير الطالب. أمّا تروتر (Trotter, 1991) فقد ركّز على مُكوّن التعلّم الموجّه بالاستقصاء، ولاحظ أنّ مدارس ثانوية معدودة فقط أتاحت لطلبتها الموهوبين فرصة التواصل - عن طريق شبكة الإنترنت- مع باحثين يستخدمون حواسيب عملاقة في مشروعات بحث متطوّرة.

من جانب آخر، أجرى زيفلر وتيري (Ziegler & Terry, 1992) مقارنة شملت وحدة تعليم الحاسوب، وحلّ المشكلات الإبداعي، وإحدى دورات الحاسوب في حلّ المشكلات. وقد

لاحظ الباحثان تفوق مجموعة تعليم الحاسوب بدرجة كبيرة على المجموعتين الآخرين، مع ظهور نمط تمايز لهؤلاء الطلاب في الوقت نفسه.

وفي شكل آخر لخدمة البرمجية بوصفها منهاجاً، كتب طلاب موهوبون من الصف السادس درساً خصوصياً يُعلّم طلاب الصف الأول كيفية تعرّف الوقت من ساعة حائط. وقد فاز البرنامج بجائزة المركز الأول في مسابقة لتطوير البرمجيات، وعُرض في مؤتمر حوسبة التعليم الوطني عام 1997م (Hoffman, 1997). وفي معرض إشارته إلى أنّ غياب المجموعة الضابطة في هذه الدراسة ليس عيباً، قال هوفمان: "إنّ بعض الدراسات الأخرى قارنت طلاباً موهوبين بطلاب متوسطي القدرة، في مهام برمجة مفتوحة النهايات بدرجة كبيرة أو صغيرة".

وقد وجد منياتيس، وكارتررايت، وشور (Maniatis, Cartwright, & Shore, 1998) أنّ الطلاب من ذوي معدلات الذكاء المرتفعة الذين يعملون ضمن فرق في مهام تصميم مكعبات «الليجو»، اختلفوا عن الطلاب ذوي معدل الذكاء المنخفض في تعقيد المشروعات التي قاموا بها، وفي استخدامهم المتميز في الوظائف الفرعية المدمجة والإستراتيجيات العالمية لتحديد الخطأ. وقد لاحظ هؤلاء الباحثون أنّ الفروق كانت لمصلحة طلاب معدل الذكاء المرتفع فيما يخصّ تصميم إحدى البرمجيات الفاعلة الحقيقية، وجودة المنتج من منظور المستخدم. ومن وجهة نظر المستخدم هذه، أثبت بووين، وشور، وكارتررايت أنّ الطلاب المتفوقين يفضلون أن تكون بيئة برمجياتهم أكثر تعقيداً. وكان من أولوياتهم في تعزيز البرامج التي يعملون بها، زيادة مختلف أنواع تعقيد التعلّم وفرص اللعب.

يوجد تطبيق آخر مثير للاهتمام، ولكنّه تخميني، يتعلّق بالطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلّم (Howard, 1994). وتكمن هذه الإمكانية في القدرة المتعدّدة القنوات للحواسيب، بما يسمح للطلاب من ذوي إعاقة التعلّم، سواء أكانوا موهوبين أم غير موهوبين، إيجاد مسارات بديلة لفهم مبني على جوانب قوتهم فوق المعرفية. وفي مثل هذه المهمة، ولكن ليس في سياق الحاسوب، فقد أُلِفَ كلٌّ من هؤلاء الطلاب وأقرانهم الموهوبين العمل مثلما يعمل الطلاب الموهوبين من غير ذوي الإعاقات، خلافاً لبقية الطلاب الذين لا يُصنّفون ضمن أيٍّ من هاتين الفئتين، أو ذوي صعوبات التعلّم (Hannah & Shore, 1995).

وفي واقع الأمر، توجد حاجة ملحة إلى وجوب إدخال تكنولوجيا التعليم في التعليم على المستويات كلها، بما في ذلك إعداد المعلمين. فإضافة إلى المهارة في استخدام الوسائط المختلفة، يحتاج المعلمون إلى التعرف والإحاطة بنماذج التعليم والتعلم البنائية المدفوعة بالاستقصاء والمتركزة على الطالب. ولكن، ربما يكون مستحيلاً إدخال تكنولوجيا التعليم في غرف الصفوف بنجاح وفاعلية، مع تحديد النجاح في سياق تعلم الطلاب الموجّه بالاستقصاء، إلا بعد مرور المعلمين أنفسهم بمثل خبرات التعلم هذه وتقديرها (Bracewell, Le Maistre, Lajoie, & Breuleux).

وفي دراسة شملت 175 معلماً متدرّباً، معظمهم من مقاطعتي كويبيك وأنتاريو الكنديتين، ولكنهم يمثلون أيضاً ثمانى مقاطعات، تبين أن متوسط الخبرات الاستقصائية لهؤلاء المعلمين التي يتذكّرونها طوال تعليمهم الابتدائي والثانوي كان 5 خبرات فقط (Aulls & Luconi, 1997). والمعلمين المتدرّبين، الذين أشرف عليهم مدرّب في عملية الاستقصاء، يتذكّرون خبرات استقصاء أخرى مرّوا بها في أثناء سني الدراسة. ويبدو توجيه المعلم هذا حاسماً أيضاً في دمج تكنولوجيا التدريس في أساليب التعليم الفاعلة جداً. ولا يمكن -حتى الآن- تصوّر الفرص التي توفرها التكنولوجيا في مجال التعليم؛ ففي أقلّ من عقد من الزمن (منذ اختراع شبكة الإنترنت)، تمكّن الطلاب من البحث في محتويات كثير من المكتبات ومتاحف العالم الكبرى، والانطلاق في رحلة مدفوعة بالاستقصاء تفوق أعظم الموسوعات التي اعتاد الطلاب أن ينهلوا منها كمّاً كبيراً من البيانات والمعارف؛ وهو ما جعل المعلم يضيق حنقاً عليهم ليقينه أن ما قاموا به لا يعدّ بحثاً. وبالطبع، فإنّ الطريقة التي يستخدم فيها الطالب أوسع مناحي التكنولوجيا ليست محدّدة مسبقاً. ونحن لا نعرف بعد إن كان الطلاب الموهوبون والمبدعون أو النابغون - بصرف النظر عن تصنيفهم - يقومون بالبحث بطريقة مختلفة مع أنّ هذا السؤال طرّح تحت اسم «الخبرة الأوسع» (انظر: Luconi & Tabatabai, 1999).

ومن المنطقي توقّع أن قدرة الطلاب الموهوبين على استخدام شبكة الإنترنت - مثل أيّ أداة أخرى - سوف تكون مثيرة للإعجاب، ولكننا لا نعرف كيف ستتوزّع هذه القدرات

والخبرات بين السكان حتى تحين الفرصة لدراسة هذا الأمر بعمق. لقد أطلقت تحذيرات حيال استخدامات التكنولوجيا؛ فقد حذرت سكوفيلد (Schofield, 1997) من استخدام التكنولوجيا في المدارس حين أعطت الفصل الخامس من كتابها عنوان «غرفة الحاسوب للطلاب الموهوبين: نادي غداء لطالب أبيض لامع». وأشار كارترايت، وفنكلشتاين، ومالينغ إلى بعض الأخطار السيكلوجية الكامنة في شبكة الإنترنت، وإلى الصعوبات العاطفية والاجتماعية للأطفال المعرضين للخطر، خاصة الأطفال الموهوبين المنجذبين بصورة خاصة لاستكشاف الفضاء الإلكتروني. فمثلاً، قد يعاني طفل وحيد يتمتع بخيال خصب، ويخاف من الأماكن المغممة، ويضيع في ظلمة زقاق في لعبة واقعية افتراضية، آثاراً عاطفية سلبية لا يمكن وصفها. ختاماً، لاحظت أولزيوسكي - كوبيليوس، ولي أنّ الطلاب الموهوبين الذين يستعملون تكنولوجيا الحاسوب للالتحاق بمنهاج تسكين متقدم عن طريق التعلم عن بُعد، كانوا غير مرتاحين لجزأين مرتبطين بخبرتهم، هما: فرص التفاعل مع الطلاب الآخرين، وفرص التفاعل مع المعلمين. وباختصار، ربّما تعاني تكنولوجيا التعليم قيوداً مهمة؛ إذا ما استخدمت مُزوّداً وحيداً للخدمة التعليمية، وإذا كانت توقّعاتنا لفوائدها عامة وفضفاضة.

الخلاصة

أخذت تكنولوجيا الحاسوب تنتشر في كلّ أوجه التعليم بأمريكا الشمالية والمجتمعات المزدهرة الأخرى. وتوجد أدلة متزايدة على أنّ هذه التكنولوجيا يمكن أن تُسهم في تعزيز التعلم القائم على الاستقصاء، وبخاصة منذ انطلاق عصر الإنترنت. ولكن، لم يثبت حتى الآن أنّ مثل هذه التكنولوجيا ضرورية لتنمية المهارات العقلية وحفزها، ومن الواضح جداً أنّ تكنولوجيا التعليم لم تعد شرطاً كافياً.

من جانب آخر، أثبت الطلاب الموهوبون في البيئات الغنية بالتكنولوجيا، كما في البيئات الأخرى، أنّهم قادرون على تحقيق أداء نوعي مختلف ومتوافق، ولكننا (مرة أخرى) لا نزال نجهل المدى الذي يمكن أن تبلغه هذه الفروق نتيجة التعرّض الإضافي للتكنولوجيا، أو التدريس، أو المنهاج المتطوّر. فضلاً عن أنّ التكنولوجيا تُنذر ببعض الأخطار على المستوى العام؛ من جرّاء التفاوت في مدى توافرها، وفي جاذبيتها للفتيان والفتيات من مجموعات ثقافية

متنوعة، وفي العوالم غير المكتشفة للاستخدامات القائمة على المعلومات المستمدة من الإنترنت، وتأثيراتها في الصحة النفسية للأطفال الصغار الذين يتعاملون مع هذه الشبكة بصورة مفرطة، ومن دون رقابة.

وخلاصة القول: إن التكنولوجيا، حالياً ومستقبلاً، ستبقى جزءاً لا يتجزأ من تعليم الموهوبين. ولكن، مع ملاحظة:

- أ. أنها أداة غير مستغلة بصورة كاملة في تطوير قدرات التفكير.
- ب. أننا لا نزال نجهل -حتى الآن- كيفية إيلاء الاستخدام المتميز مع الطلاب الموهوبين الأهمية المطلوبة، والحد اللازم لذلك.
- ج. أننا لا نزال نجهل ما يمكن أن نتعلمه من برامج تعليم الموهوبين، الذي قد يُعزز تعليم الطلاب جميعهم في بيئات غنية أو فقيرة تكنولوجياً؛ ما يترك المجال مفتوحاً لإجراء مزيد من البحوث في السنوات القادمة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

إذا ثبت أن التكنولوجيا ضرورية أكثر من مجرد كونها مفيدة، فقد ينطوي ذلك على خطر شديد يتمثل في حدوث انشقاق فوري بين الذين يوفّرونها بسهولة، وأولئك الذين لا يفعلون ذلك. وهذا لا يعني الإعراض عن تعليم كل طالب في المدرسة استعمال الحاسوب لأغراض مباشرة، مثل: الكتابة، والبحث في شبكة الإنترنت، وتعرف استخداماتها في المجتمع المعاصر، ولكنه يعني ضرورة الاهتمام بثقافة الحاسوب، وليس الموضوع نفسه الذي تناقشه هنا. ففي حال كانت التكنولوجيا مفيدة، كما يبدو لنا، فهذا يعني أننا بحاجة إلى معرفة الشيء الذي تفيد فيه، وإلى استكشاف مدى إمكانية إتقان الأهداف بفاعلية (مثل: التعلم القائم على الاستقصاء) باستخدام تكنولوجيا مكلفة أو من دونها.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

لا يوجد دليل في الوقت الحاضر يوجب على أولياء الأمور تقديم التكنولوجيا على الضروريات أو خبرات النمو الأخرى، مثل: الأنشطة الاجتماعية والرياضية والإبداعية خارج البيت، والرحلات العائلية، وما شابه ذلك. ونظراً إلى تزايد فرص الوصول المجاني إلى شبكة الإنترنت في المكتبات؛ فقد يُمثل تنظيم زيارة لها بصحبة الأطفال خبرة غنية لا تقلّ عن تلك التي نكتسبها من استخدام الحاسوب في غرفة المعيشة.

ومع ذلك، يتعين على أولياء الأمور مراعاة الآتي:

- ✍ تأكيد حقّ الأبناء في حرية الوصول إلى أدوات التكنولوجيا في المدرسة.
- ✍ منحهم فرصة التعلّم إلى جانب آبائهم.

ومهما فعل أولياء الأمور لتشجيع الأبناء على الاستمتاع بالتعلّم، والتواصل مع الآخرين باحترام (بالاستماع والمشاركة) والسماح لهم بالاستكشاف، والبحث عن إجابات للأسئلة التي تواجههم، فإنّ الفائدة المرجوة من التكنولوجيا لن تبلغ مرامها، وتحقّق أهدافها على أكمل وجه إلا إذا كانت مكّمة للمنهاج الدراسي. إذن، مجمل القول: إنّ التعامل مع كثير من صنوف التكنولوجيا، هو توسيع للمعرفة والذكاء، وربما لا يجد أولياء الأمور شيئاً أكثر قيمة يمكنهم الإسهام فيه في المجال الأكاديمي أكثر من القراءة اليومية لأبنائهم، ثمّ إرسالهم إلى المدرسة متسلّحين بالمعرفة وحبّ الاستطلاع.

في غرفة الصف:

إنّ الفائدة الكبرى للتكنولوجيا، الموجودة عملياً في العالم الخارجي لغرفة الصف، هي إيصال الاستقصاء الموجّه ذاتياً والاستجابة له. وفي حال خلت الأهداف الرئيسة لغرفة الصف من هذا المؤثر، أو أهمل دمجها في تطبيقات المنهاج، فسوف تكون إضافة التكنولوجيا إلى المنهاج تماثل إضافة ثقافة تعليم قيادة السيارة؛ أي مجرد طريقة أخرى للوصول إلى مكان ما؛ إذا كان هذا ما تريد أن تصل إليه.

ومع أنه لا يوجد سبب منطقي -حتى الآن- يُبرّر استخدام التكنولوجيا المتمايز مع الطلاب الموهوبين بمنأى عن الطلاب الآخرين، إلا أن واقع الحال يتطلب مراعاة ما يأتي:

• تعديل الأهداف على نحو يتيح تعزيز النجاح للطلاب كافة، وحفز القدرات والطموحات إلى أقصى حدٍّ ممكن. والظاهر أن الأطفال الموهوبين ينجذبون إلى التكنولوجيا، وهذا هو الحال بالنسبة إلى الذكور من الثقافات الغربية، أو الثقافات الأخرى المشابهة لها.

• حفز الذكور والإناث من الثقافات الأخرى إلى استخدام الحواسيب وترغيبهم فيها؛ بتوفير المحتوى المشوق، ومنحهم فرصة التواصل مع مَنْ يحبّون، وعدم التركيز على عثرات الماهرين منهم في استخدام التكنولوجيا. وفي حال تعذّر على الطلاب كافة الاستفادة من تقنيات الحاسوب على النحو الأمثل -ربّما تمكّنوا من ذلك فيما بعد-، فإنّ مراعاة الآتي قد يكون أمراً ناجعاً:

• عمل المجموعات الصغيرة معاً في موضوعات ذات اهتمام مشترك يُعدّ وسيلة فاعلة للتعامل مع التكنولوجيا.

• مساعدة معلّم كلّ مجموعة على التخطيط لتحقيق أهداف التعلّم القائمة على استخدام التكنولوجيا. ولا شكّ في أنّ مثل هذا المنحى سيُجعل من التكنولوجيا خادماً مطيعاً لعملية التعليم والتعلّم.

في المدرسة،

لأنّ الخدمات التي توفّرها التكنولوجيا مكلفة، فهي ليست متاحة لكلّ طالب. ونظراً إلى ديمومة هذه التكنولوجيا واستمراريتها ما استمر تدفق التيار الكهربائي؛ يتعيّن على إدارات المدارس الاضطلاع بمسؤولياتها تجاه الطلاب، المتمثلة في:

- منح الطلاب كافة فرصة استخدام التكنولوجيا والاستمتاع بها.
- مشاركة المعلمين الطلاب في هذه الفرصة.
- دعوة أولياء الأمور للاستفادة من أدوات التكنولوجيا؛ نظراً إلى دورهم الأسري الفاعل في هذا المجال. وقد يتمثّل ذلك في تعريضهم لبرامج تثقيفية إنّ لزم الأمر.

- ✍ إن أبرز العقبات الشائكة التي تعانيها مختبرات الحواسيب المدرسية، تتمثل في القيود التي تُفرض على دخول المواقع الإلكترونية، أو التبادل بين المركزية واللامركزية في الولوج إلى المواقع التي تحويها الشبكة العنكبوتية. ولم نجد حتى الآن أيّ بحوث تُرجّح كفة طرف على الطرف الآخر. ومع ذلك، فإنّ استخدام التكنولوجيا بطرائق إبداعية يعني:
- ✍ ضرورة أن يعرف المعلمون العمليات التي سيقودونها. ويتوقع أن يستغرق إنجاز هذا الأمر سنوات عدّة، لا أياماً أو أسابيع.
- ✍ تحديد كلّ من الإدارة، والمعلمين، وأولياء الأمور الهدف والغرض من استخدام التكنولوجيا؛ إذ سيفضي ذلك إلى تجنب هدر الموارد الثمينة. ختاماً، يتعيّن على المدارس أن تفكّر ملياً في خطط استخدام التكنولوجيا. فضلاً عن تحديث هذه الخطط بعد مرور سنوات قليلة.

المراجع

- Aulls, M. W., & Luconi, F. (1997, May). *Participation in inquiry education: Pre-service teachers' exposure to inquiry instruction and beliefs about the nature of inquiry and who can successfully participate in it*. Paper presented at the midyear meeting of the National Association for Gifted Children, Montreal, QC, Canada.
- Barfurth, M. A., & Shore, B. M. (in press). White water during inquiry learning: Understanding the place of disagreements in the process of collaboration. In B. M. Shore, M. W. Aulls, & M. A. B. Delcourt (Eds.), *Inquiry in education: Overcoming barriers to successful implementation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bowen, S., Shore, B. M., & Cartwright, G. F. (1992). Do gifted children use computers differently? A view from "The Factory." *Gifted Education International*, 8, 151-154.
- Bracewell, R. J., Le Maistre, C., Lajoie, S. P., & Breuleux, A. (in press). The role of the teacher in opening worlds of inquiry-driven learning with technology. In B. M. Shore, M. W. Aulls, & M. A. B. Delcourt (Eds.), *Inquiry in education: Overcoming barriers to successful implementation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cartwright, G. F., Finkelstein, A., & Maenling, M. (in press). *Caught in the web: Internet risks for children*. In B. M. Shore, M. W. Aulls, & M. A. B. Delcourt

- (Eds.), *Inquiry in education: Overcoming barriers to successful implementation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, V. L. (1997a). Implications for learning in a technology-rich school. *Journal of Interactive Learning Research*, 8, 153–174.
- Cohen, V. L. (1997b). Learning styles in a technology-rich environment. *Journal of Research in Computing in Education*, 29, 338–350.
- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 95–109. _Instructional Technology 137
- Hativa, N. (1992). Good students beat the computer system: Strategies for self learning from computerized practice in arithmetic. *Mathematics Education Research Journal*, 4, 61–82.
- Hoffman, B. (1997). The wonder world of time. *Hypernexus*, 8(1), 10–11.
- Howard, J. B. (1994). Addressing needs through strengths: Five instructional practices for gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5, 23–34.
- Jones, G. (1995). Personal computers and gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 27, 80–81.
- Lajoie, S. P., & Derry, S. J. (Eds.). (1993). *Computers as cognitive tools*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Liu, M. (2004). Examining the performance and attitudes of sixth graders during their use of a problem-based hypermedia learning environment. *Computers in Human Behavior*, 20, 357–379.
- Luconi, F., & Tabatabai, D. (1999, May). *Searching the Web: Expert–novice differences in a problem-solving context*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, QC, Canada.
- Maniatis, E., Cartwright, G. F., & Shore, B. M. (1998). Giftedness and complexity in a self-directed computer-based task. *Gifted and Talented International*, 13, 83–89.
- Mann, C. (1994). New technologies and gifted education. *Roeper Review*, 16, 172–176.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S–Y. (2004). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 7–35.

- Peck, J. K., & Hughes, S. V. (1996). *The impact of an inquiry approach to learning in a technology-rich environment*. Unpublished manuscript. (ERIC Document Reproduction Service No. ED375796)
- Ravaglia, R., Suppes, P., Stillinger, C., & Alpert, T. M. (1995). Computer-based mathematics and physics for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 7-13.
- Schofield, J. W. (1997). *Computers and classroom culture*. New York: Cambridge University Press.
- Trotter, A. (1991). The sky's the limit when super students meet supercomputers. *Executive Educator*, 13, 17-18, 39.
- Ysseldyke, J., Tardrew, S., Betts, J., Thill, T., & Hannigan, E. (2004). Use of an instructional management system to enhance math instruction of gifted and talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 293-310.
- Ziegler, E. W., & Terry, M. S. (1992). Instructional methodology, computer literacy, and problem solving among gifted and talented students. *International Journal of Instructional Media*, 19, 45-51.

الفصل السادس عشر

استخدام مصادر التاريخ الأولية

يمكن الاستفادة من التاريخ في تطوير التعلّم حين يدمج المعلّمون المصادر الأولية، ويتيحون للطلاب فرصة التفكير والكتابة مثل المؤرخين، بما في ذلك تدريبهم على استخدام إستراتيجيات التفسير في حلّ المشكلات التاريخية، وزيادة قدرتهم على الكتابة من الوثائق الأساسية. غنيّ عن الذكر أنّه يتعيّن على المعلّمين تعليم الطلاب الموهوبين الطريقة الصحيحة لاستخدام الدليل، وكيفية التثبّت والتحقّق من المصدر، وتأطير الوثائق.

ما الذي نعرفه؟

يعمل المؤرخون على تحليل المصادر؛ بغية تفسير الماضي. وهم يستخدمون الوثائق لجمع الأدلة التي تساعد على التثبّت من الحقائق والوقائع، والتمكّن من اقتراح الأسباب والنتائج. يستطيع الطلاب أيضاً الانخراط في عملية التفكير المعقد للتاريخ عندما تتوافر لهم مجموعة متنوعة من الفرص والمصادر في غرفة الصف (Reis & Hébert, 1985). وقد بحث لي وآشبي (Lee & Ashby, 2000) تطوّر الفهم التاريخي لدى الطلاب، بدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الثانوية. وأعدّ آشبي، ولي، وشميلت (Ashby, Lee & Shemilt, 2005) بحثاً مستفيضاً عن التعليم والتعلّم في التاريخ، بما في ذلك نموذج للطرائق التي تسمح للطلاب بتطوير تفكيرهم حيال الدليل التاريخي. وغالباً ما يُستخدم نوعان من مصادر الغرف الصفية لتحليل التاريخ، هما: المصادر الأولية، والمصادر الثانوية. وبصورة عامة، تكون المصادر الأولية وثائق أو أنواعاً أخرى من الأدلة التي كُتبت أو وُضعت عند وقوع الحدث.

ومن الأمثلة على المصادر الأولية: الروايات المباشرة، والقطع الفنية، والبيانات، والأفراد الذين يملكون معرفة أو خبرة محدّدة (Michigan State University, 1999). أمّا الكتب الدراسية التي تُفسّر النتائج فهي مصادر ثانوية (أو من الدرجة الثالثة)، وهي أكثر المصادر الشائعة الاستخدام في تدريس التاريخ بالغرفة الصفية. وقد بيّن مسح أُجري في ثمانينيات القرن الماضي أنّ ما نسبته 90% من مجموع معلّمي الدراسات الاجتماعية استخدموا الكتب الدراسية في غرفة الصف، وأفاد نحو نصفهم أنّهم اعتمدوا على كتاب دراسي واحد على الأقلّ (Patrick & Hawke, 1982). لكنّ المحزن هو أنّ مراجعةً للنصوص التاريخية أظهرت أنّهم لم يغيّروا كثيراً من تركيزهم وتشديدهم على الفهم المتدني المستوى (Shermis & Clinkenbeard, 1981). وبوجه عام، يميل الطلاب إلى الاعتراف بكتب التاريخ الدراسية بوصفها أفضل مرجع معتمد حول المحتوى التاريخي (Wineburge, 1991). لذا، فإنّ المواد المرجعية التي تُعرض في غرفة الصف تُعدّ عوامل مهمة لتحديد تفكير الطالب حيال المشكلات التاريخية.

من جانب آخر، تشير الدراسات إلى وجود منحيين ميّزا تدريس التاريخ، هما: النقل، والتحويل. وقد تطرّق ستاهل وآخرون (Stahl, Hynd, Britton, McNish & Bosquet, 1996) إلى منحى النقل (the transmission approach) بوصفه منحى يؤكّد على النص والمعلّم واكتساب كمّ من المعلومات التاريخية الحقيقية. أمّا مناحي التحويل (Transformation Approaches) فتشدد على مستوى التفكير المعقّد حيال الظروف التي أدّت إلى الأحداث، وعلاقات السبب والنتيجة، ثمّ تحليل المادة المرجعية وتقويمها. ومع أنّ اكتساب المعرفة في التاريخ أمر مهم، إلّا أنّ الطلاب الموهوبين قد يطورون عادات العقل Habits of Mind عندما يواجهون مشكلات معقدة، وكذا المصادر الأولية التي تلقي الضوء على تلك المشكلات، والمهارات الضرورية للتفكير فيها (Gallagher, Stepien, 1996).

تعلّم التفكير تاريخياً: نظرة على الفهم المعقّد

بحسب سبوهر وسبوهر (Spoehr & Spoehr, 1994)، فإنّ الطلاب يتعلّمون التفكير بصورة تاريخية عن طريق دراسة العلاقات بين الحقائق والأحداث من مصادر مختلفة، ووضع فرضية حول الأحداث، والتوصّل إلى استنتاج مبني على الدليل. إنّ القدرة على الاحتفاظ

بمصادر متعددة في الذاكرة (Stahl et. al., 1996)، وتقويم مدى صدقها، والكتابة المقننة عن المصادر الأولية (Baker, 1994; Young & Leinhardt, 1998)؛ كل ذلك يُعدّ سمات رئيسة للتعلّم المعقّد في التاريخ.

في دراسة مقارنة للفروق بين المؤرّخين الممارسين والطلاب الموهوبين أكاديمياً، ذكر واينبيرغ أنّ المؤرّخين استخدموا ثلاث عمليات لا يستخدمها الطلاب عموماً؛ هي: التثبّت، والتحقّق من المصدر، والسياقية* Contextualization. وقد لاحظ هذا الباحث ثمانية مؤرّخين وثمانية من طلاب التاريخ في برنامج تسكين متقدّم، وهم يتفحصون النصوص التاريخية التي تستعرض إحدى الحروب الثورية. وذكر أنّ المؤرّخين تثبّتوا من مصدرهم؛ أي إنهم قارنوا صراحةً الوثائق المتعدّدة المتوافرة عن المعركة، وتحقّقوا من المصدر بدراسة مصدر الوثيقة قبل قراءتها؛ لتقرير مدى تحيّر الكاتب، أو وجهة نظره. وأخيراً، وضع المؤرّخون الوثائق في سياقها، أو أعادوها إلى المكان والزمان من أجل فهمها. فمثلاً، يمكن التشكيك في صدق رواية شاهد العيان الذي تحدّث عن السلاح، وهو يلمع تحت أشعة الشمس، مع أنّ المعركة دارت في المساء. أمّا الطلاب في دراسة واينبيرغ فمع أنّهم كانوا نابغين دراسياً، إلّا أنّهم لم يستخدموا هذه العمليات - غالباً أو تلقائياً - عند تقويم النصوص التاريخية.

وقد وجد أنّ الدراسات المبكرة التي تناولت التفكير التاريخي للطلاب بناءً على نظرية تطوّر الفكر المجرّد (Hallam, 1967, 1970) لم تكن مشجعة. فقد استنتج الباحثون أنّ الطلاب لم يكتسبوا هذه القدرات إلّا بعد بلوغ سنّ المراهقة. ومع ذلك، فقد أثبتت دراسات لاحقة أنّ الطلاب يستطيعون الانخراط في تفكير تاريخي حقيقي عندما يتوافر لهم منهاج يركّز على طبيعة التاريخ، واستخدام مختلف مواد المصادر، والتعلّم النشط (Ashby et al., 2005; Booth, 1983, 1994; Shemilt, 1987).

* السّياق: هو إطار عام لفهم معنى النص ودلالاته عن طريق ربط مجموع العناصر المعرفية التي يقدمها النصّ للقارئ. إنّهُ الصورة الشاملة التي تنتظم الصور الجزئية التي تدخل جميعها في تركيب الصورة. وللسّياق أنواع وتعريفات كثيرة، منها: السّياق المكاني، والسّياق الزماني، والسّياق الموضوعي، والسّياق المقاصدي، والسّياق التاريخي، والسّياق اللغوي. وفي المجال التربوي، يعرف السّياق بالمحيط الذي تدور فيه أحداث التدريس، وتقدّم فيه الوظائف والواجبات للمتعلمين على صورة مشكلات من البيئة الواقعية - المترجم.

المصادر الأولية والوثائق المتعددة في التاريخ

يزداد احتمال حدوث التعلم المعقد في التاريخ حين يستخدم الطلاب والمعلمون المصادر المتعددة والأولية. ولأنه يمكن العثور على المادة التاريخية في الوثائق الأولية، فقد زاد الافتراض بإمكانية تعلم الطلاب بصورة أفضل في حال تمكّنوا من الوصول إلى الفرص والمصادر الأولية لاستثمارها في غرفة الصف (Holt, 1990; Korbin, 1996). تدعم البحوث عادة هذه التوصية، ولكنها توضح أيضاً صعوبة تدريس التاريخ وتعلمه كما يمارسه المؤرخون.

الكتابة من الوثائق التاريخية

تتبع يونغ ولينهاردت في دراستهما لخمس من طلاب التاريخ ضمن برنامج تسكين متقدم، (Young & Leinhardt, 1998) تطوّر هؤلاء الطلاب في الكتابة بعد استخدامهم الوثائق الأولية في سياق مسائل تدريبية لفرع من سؤال في امتحان مبني على الوثائق. وقد تلقى الطلاب تدريباً عاماً على يد معلّمة تاريخ وصُفّت بأنها استثنائية، بناءً على علامات طلبتها في اختبار التسكين المتقدم والإحالات الأخرى من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

وعلى مدى عام كامل، تعرّض الطلاب لأربعة أسئلة مختلفة طلبت إليهم تفسير الوثائق الأولية وتجميعها، وكتابة مقالة استجابة لتحفيز قائم على المشكلة. وقد تضمّنت كلّ مسألة 8-11 وثيقة أولية طُلب إلى الطلاب دراستها. وقد حلّل الباحثون تحليلات الطلاب التاريخية على أساس تنظيمها العام، واستخدام الوثائق الأولية. وقد استطاع هؤلاء الطلاب النابغون الانتقال من أجزاء معرفية متناثرة إلى مقالات مقنعة أكثر تماسكاً. ولكن النمو لم يكن سلساً، على أيّ حال. مبدئياً، كان الطلاب من كتبة المدرسة الجيدين إلى حدّ ما، لقد كانوا واعين أكاديمياً، ولكنهم عندما حاولوا دمج الوثائق الأولية في مقالاتهم، فقدوا السيطرة على صياغتهم النثرية. وبالنسبة إلى بعض الطلاب، صارت الكتابة غريبة عندما حاولوا الغوص من خلال مصادر متعددة. وكما قال غرين (Greene, 1994): فإنّ الكتابة التاريخية ليست مألوفة للطلاب، وليس من السهل إنجازها. وفي السياق نفسه، أُجريت دراسة أخرى باستخدام مجموعات من الوثائق، اشتملت على وجهات نظرية متضاربة، إلى

جانب استخدام إستراتيجية لتعليم التثبّت والكتابة المقنعة. وقد طبّقت الدراسة على 12 كاتباً من ذوي صعوبات التعلّم، و39 كاتباً من ذوي التحصيل العادي، و4 كتاب موهوبين من المرحلة المتوسطة. وفي أعقاب التدريس، تفوّق الطلاب على قياس للكتابة الإقناعية بأوراق كتبها طلاب حصلوا على أعلى الدرجات، ولكنّ عدداً قليلاً منهم أظهر فهماً تاريخياً معقّداً (De La Paz, 2005).

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في غرفة الصف:

تضمين منهاج التاريخ مشكلات معقّدة مفتوحة النهايات؛ إذ أشارت بحوث التعلّم القائم على المشكلة إلى أنّ فهم المحتوى لا يتأثر بأيّ من العوامل أو الظروف المحيطة. أمّا أسلوب تضمين مشكلات غير منظّمة جيداً في منهاج تقليدي طوال العام الدراسي، فيوفّر بنية معقولة للمعلّمين المقيّدين بتوجيهات الولاية أو المنطقة التعليمية بخصوص المنهاج.

تعليم الطلاب عمليات التفكير التاريخي مباشرة؛ إذ تشير المقارنات بين المؤرّخين الممارسين والطلاب النابغين أكاديمياً إلى وجود تباين بين المجموعتين في استخدام هذه العمليات. ويمكن للطلاب تعلّم كيفية اكتشاف التحيز في المصادر بطريقة فاعلة (Perfetti, Britt, & Georgi, 1995). يُذكر أنّ الطلاب يستطيعون بناء فهم أكثر انسجاماً عندما يقرؤون وثيقتين تاريخيتين، ولكنّهم يميلون إلى تضمين ذلك آراء متضاربة؛ إلّا إذا وُجّهوا بعناية (De La Paz, 2005; Stahl et. al., 1996).

زيادة فرص الكتابة من الوثائق الأولية، مع ملاحظة أنّ هناك مواصفات بلاغية محدّدة للكتابة التاريخية. وقد أوصى يونغ ولينهاردت بتعليم الأساليب البلاغية في الكتابة التاريخية؛ حتى عندما يكون الطلاب نابغين، وينمذج المعلّم التفكير

التاريخي بوضوح، علماً بأنه توجد مخارج عدّة لنشر كتابات الطالب التاريخية (Reecer, 1993/1994).

في المدرسة،

تسهيل الوصول إلى الوثائق الأولية. وفي حال كان المطلوب استخدام الطلاب والمعلمين المصادر الأولية لا النصوص الثانوية، فإنهم يحتاجون إلى نسخ عدّة لمصادر متعددة. ويمكن الحصول على الوثائق من المكتبة الوطنية الرقمية، وهي مشروع لمكتبة الكونجرس، عن طريق شبكة الإنترنت التي توفر ثروة من المصادر الأولية للمعلمين والطلاب. وتتوافر حزم من الوثائق المكتوبة والمصورة في دور النشر بصورة تجارية. أضف إلى ذلك أن أسئلة التمارين التي تتضمن المصادر الأولية متوافرة أيضاً في الامتحانات السابقة لبرامج التسكين المتقدم (Spoehr & Fraker, 1995).

المراجع

- Ashby, R., Lee, P. J., & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn history, mathematics, and science in the classroom* (pp. 79–178). Washington, DC: National Academies Press.
- Baker, E. L. (1994). Learning-based assessments of history understanding. *Educational Psychologist*, 29(2), 97–106.
- Booth, M. B. (1983). Skills, concepts and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22, 101–117.
- Booth, M. B. (1994). Cognition in history: A British perspective. *Educational Psychologist*, 29(2), 61–69.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97, 139–156.
- Gallagher, S., & Stepien, W. (1996). Content acquisition in problem-based learning: Depth versus breadth in American studies. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 257–275.

- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29(2), 89–96.
- Hall, D. C. (1987). Developing historical writing skills: A scope and sequence. *Magazine of History*, 3, 20–24.
- Hallam, R. N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 183–202.
- Hallam, R. N. (1970). Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Ed.), *New movements in the teaching of history* (pp. 162–178). London: Temple Smith.
- Henry, M. S. (1990). A skill sequence for honors classes in high school social studies. *Social Education*, 54, 45–46.
- Holt, T. (1990). *Thinking historically*. New York: The College Board.
- Korbin, D. (1996). *Beyond the textbook: Teaching history using documents and primary sources*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7 to 14. In P. Seixas, P. Stearns, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 192–222). New York: University Press.
- Michigan State University (1999). *About primary sources. The Primary Sources network*. Retrieved on June 13, 2006, from <http://www.msu.edu/home>
- Patrick, J. J., & Hawke, S. (1982). Social studies curriculum materials. In Project Span Staff (Eds.), *The current state of social studies: A report of Project Span* (pp. 105–185). Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reecer, M. (1993/1994). Getting carried away with history. *American Educator*, 17(4), 19–23.
- Reis, S. M., & Hébert, T. P. (1985). Creating practicing professionals in gifted programs: Encouraging students to become young historians. *Roeper Review*, 8, 101–104.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39–61). Lewes, England: Falmer.
- Shermis, S. S., & Clinkenbeard, P. R. (1981). History texts for the gifted: A look at the past century. *Roeper Review*, 4, 19–21.

- Spoehr, L., & Fraker, A. (1995). *Doing the DBQ: Teaching and learning with the document—based question*. New York: The College Board.
- Spoehr, K., & Spoehr, L. (1994). Learning to think historically. *Educational Psychologist*, 29(2), 71–77.
- Stahl, S., Hynd, C., Britton, B., McNish, M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history?. *Reading Research Quarterly*, 31, 430–456.
- Wineberg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73–87.
- Young, K., & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing history. *Written Communications*, 15(1), 25–

الفصل السابع عشر

تدريس فنون اللغة

تظهر على بعض الأطفال علامات النمو اللغوي المتقدّم؛ حتى قبل بلوغهم سنّ الثانية. وطوال سنوات المدرسة، فإنّهم يتفوقون في فنون اللغة، فيقرؤون كثيراً، ويكتبون بصورة جيدة، ويفهمون الفروق بين الأعمال الأدبية، ويتذوقونها. يمتاز الطلاب الذين يتلقّون التدريس والدعم المناسبين بكتابات ذات جودة عالية، ويجدون مخارج للتعبير في المسرح، وحلقات النقاش، ومنابر الخطابة الأخرى، ويستخدمون الأدب والشعر في إثراء حياتهم.

ما الذي نعرفه؟

يُظهر بعض الأطفال علامات على حبّ الكلمات في سنّ مبكرة جداً. أمّا الأطفال الذين يحظون ببيئة تزخر بكثير من الكتب التي يسهلّ عليهم قراءتها أو اقتناؤها، وبأشخاص يقرؤون لهم في معظم الأوقات، وبفرص التفاعل مع الكتب والكلمات؛ فإنّهم يُظهرون اهتماماً بكلّ ما له علاقة باللغة (Smutny & von Fremd, 2004). وفي السياق نفسه، يتحدّث أولياء أمور هؤلاء الأطفال عن اهتمامهم غير العادي بالكتب والقراءة المبكرة، وعن ذاكرتهم القوية فيما يخصّ القصص والحن، واكتسابهم المفردات في سنّ مبكرة، واستمتاعهم بجرس الكلمات في أفواههم وآذانهم (Silverman, 1997).

وفي الوقت الذي يلتحق فيه مثل هؤلاء الأطفال بالمدرسة، فإنّهم يكونون متقدّمين على أقرانهم بسنتين على الأقلّ، ويستمتعون بالأدب، وأحاجي الكلمات، والكتابة، وعلاقات الكلمات (Gardner, 1983; VanTassel-Baska, Johnson, & Boyce, 1996)، ويُظهرون حساسية

تجاه مقاصد المؤلفين (Piirto, 1992)، ويطوّرون إستراتيجيات حديثة جداً في الكتابة والقراءة والاستيعاب، وهم يفعلون ذلك بصورة جزئية عن طريق قدرات التعلّم العميقة والسريعة، وبالإفادة من معرفتهم وكفايتهم. على سبيل المثال، خلصت دراسة لطلاب السنة الثانوية النهائية (Fehrenbach, 1991) إلى أنّ الطلاب الذين يتمتعون بموهبة لفظية يستخدمون مجموعة من إستراتيجيات القراءة تختلف كثيراً عن تلك التي يستخدمها الطلاب العاديون، ويعملون على ربط إستراتيجيات إعادة القراءة، والاستنتاج، وتحليل التراكيب اللغوية، والتنبؤ، والتقويم بمجالات المحتوى. ونظراً إلى أنّ هؤلاء الطلاب يقرؤون كثيراً، ويتفاعلون مع النصوص على مستوى عميق، ويتذوقون الأصوات، ويشعرون بالكلمات المحكية والمكتوبة؛ فإنّهم يستطيعون بناء الارتباطات والمعاني والتفسيرات، التي بدورها، تجعلهم متعلّمين أكثر فاعلية. من جانبه، تحدّث بلاك (Black, 2005) عن «الطفل الحساس للغة» (language-sensitive child) (ص 109) القادر على تخزين الانطباعات من الحواس. إنّ مثل هذا الطفل لا يتفوق في دروس فنون اللغة المدرسية فحسب، بل يصبح من رواة القصص الموهوبين أيضاً. وفي الواقع، فإنّ رواية القصص تطوّر الخيال وموسيقا اللغة. وحين يتعلّم الطلاب مهارة رواية القصص، فإنّ الكتابة الإبداعية والتفسيرية لديهم تتحسنّ وتزداد، وكذا إدراكهم للغة وإتقانها، كما أثبت (Sasser, 1991 & Zorena). هذا فضلاً عن المشاركة الشخصية والدافعية.

فنون اللغة في غرفة الصف

في الأحوال جميعها، يجب رعاية الموهبة وتنميتها. فالأطفال الذين أتقنوا المهارات الأساسية في القراءة والكتابة يسبقون - في كثير من الحالات - توقّعات المنهاج بسنتين أو أكثر. لذا، يجب أن يعطوا فرصة لتطبيق المهارات على مستوى عالٍ (Robinson, 1986; VanTassel-Baska, Johnson, Hughes, & Boyce, 1996).

يؤثّر تدريس فنون اللغة المبني على قطع نصوص عادية، الذي يركّز على مهارات التذكّر والقراءة المجزأة، في تراجع الدافعية للقراءة والكتابة (Lockwood, 1992). وقد استنتج ألدريتش وماكيم (Aldrich and McKim, 1992 & Aldrich, 1996) أنّ النصوص الأساسية جميعها تفتقر إلى التحدي المطلوب للطلاب الموهوبين. وقد كشفت البيانات التي توصّل إليها

من تقويم النصوص أن أفضل إنجازات الطلاب اللفظية كانت أقل مما كانت عليه قبل عشرين عاماً. وقد أشار تقرير القياس الوطني للتقدم التعليمي* لعام 1990 إلى عجز مماثل في تحصيل الطلاب في المستويات كلها. وأبرز التقرير الممارسات التي تحصل داخل الغرف الصفية، مثل: الاستخدام المبالغ فيه لدفتر الواجبات، وقلة عدد المرات التي يُطلب فيها إلى الطلاب التحقق من فهمهم القراءة عن طريق الكتابة أو النقاش، والاستخدام السائد لنص قراءة وحيد للصف كله. وهذه الاستنتاجات صحيحة؛ حتى بالنسبة إلى صفوف الطلاب النابغين.

زيادة التحصيل

يحتاج الأطفال الذين يُظهرون نبوغاً في اللغة الإنجليزية وفنون اللغة إلى تدريس خاص. وقد أثبت إدموندز ونويل (Edmunds & Noel, 2003) صحة ذلك في دراستهما المعمّقة لطفل نابغة استثنائي يدعى جيفري، الذي كان كاتباً بارعاً غزير الإنتاج في عمر خمس سنوات. وقد تبين من تحليلهما لكتبه التي بلغت 129 كتاباً (كان عدد صفحات معظمها أكثر من 50 صفحة، والبيئة التي كتب فيها أعماله، أن منهاج القراءة والكتابة للصف الأول غير مناسب لهذا الطفل. وعلى الرغم من أن ذلك كان يمثل حالة استثنائية من حالات استثنائية أخرى، إلا أن هناك أطفالاً آخرين يظهرون قدرة كبيرة على القراءة والكتابة، ويحتاجون أيضاً إلى منهاج يراعى هذه القدرة وينمّيها. ومن المسلم به عموماً أن أيّ منهاج متطور ومتكامل مبني على المفاهيم وعبر التخصصات، يُعدّ طريقة مناسبة لتدريس التفكير والمعاني العالية المستوى.

وقد درست فان تاسيل – باسكا، وجونسون، وبويس سبعة صفوف تجريبية وثلاثة صفوف ضابطة للطلاب الموهوبين في الصف السادس في عموم الولايات المتحدة. وقد تلقى طلاب الصفوف التجريبية تدريساً باستخدام منهاج متكامل لفنون اللغة أُعدّ خصيصاً لهذه الغاية (نموذج المنهاج المتكامل الذي اشتمل على تحليل وشرح أدبي عالي المستوى، وكتابة إقناعية، وكفاية لغوية). وأظهرت نتائج الدراسة أن كل واحدة من المجموعات التجريبية حققت مكاسب كبيرة في القياسات جميعها، في حين لم تُظهر المجموعات

* The National Assessment of Education Progress: أكبر عملية قياس لمعرفة مدى إتقان الطلاب الأمريكيين الموضوعات الأساسية، يشرف عليها الكونغرس، ويتفّدها المركز الوطني للإحصاء التربوي-المتّرجم.

الضابطة أي زيادة دالة إحصائياً في القياسات. وقد حافظ التطور اللاحق للمجموعات باستخدام نموذج المنهاج المتكامل على مكونات النجاح في اللغة، والمعالجة المتقدمة، والقضايا والموضوعات المتخصصة (VanTassel-Baska, Johnson, Hughes, et al., 1996). وتكررت هذه النتائج في دراسة أخرى شملت وحدات مكونة من 2189 طالباً موهوباً من الصفوف 2 - 8 في 46 مدرسة من مختلف أنحاء البلاد طوال خمس سنوات (VanTassel-Baska, Zuo, Avery, & Little, 2002)؛ إذ تحققت مكاسب كبيرة في التحليل والشرح الأدبي للكتابة الإقناعية للطلاب جميعاً (ذكوراً وإناثاً، أغنياء وفقراء)، في جميع نماذج تجميع القدرات.

وتواصل مكاسب التحصيل هذه بمرور الوقت بحسب ما توصل إليه فينغ، وآخرون (Feng, VanTassel-Baska, Quek, Bai, and O'Neill, 2005)، في دراسة شملت 973 طالباً موهوباً من الصفوف 3 - 9، تلقوا تدريساً باستخدام وحدات نموذج المنهاج المتكامل على مدى ثلاث سنوات. وأظهرت النتائج أن تعلم الطلاب فنون اللغة لم يتعزز فحسب، بل إن البيانات الخاصة بتصورات الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين أفادت أن هذا التدريس مفيد جداً. وقد أبرز جزء مهم من الدراسة تقديم المنهاج وتدريبه اعتماداً على خبرة المعلمين. وفي السياق نفسه، دعا الباحثون إلى مزيد من التنمية المهنية والمواد الملائمة لدعم الوحدة.

دروس من كتابات

أظهرت الدراسات التي تناولت سيرة حياة الكتاب الموهوبين (الشعراء، الروائيون، الصحفيون، الكتاب المسرحيون) والخطباء (الممثلون، السياسيون، فئات محددة من الشخصيات الإعلامية)، وجود عوامل عدة ساعدت على إيقاد مواهبهم وتفتّحها وجعلها منتجة (Barron, 1972; Bloom, 1985; Feldman, 1986; Goertzel & Goertzel, 1962; MacKinnon, 1978; Piirto, 1992; Radford, 1990). أمّا العوامل المشتركة بين النتائج التي توصل إليها الباحثون فكانت مزيجاً من دافعية الفرد الداخلية وحساسية البيئة تجاه حاجات الفرد. وقد ذكر كثير من الكتاب والخطباء والممثلين وغيرهم من المشاهير أنهم قرؤوا مبكراً، وأنهم أصيبوا غالباً بهوس القراءة (للهرب من التعليم الممل، أو

بحثاً عن العزاء من الوحدة والانطواء)، وأنّهم سَجَرُوا بالكلمات والتعبيرات. فضلاً عن تعرّف أدب البالغين مبكراً، وبخاصة كتابات شكسبير، وكيبلاغ، وغوته، وميلتون، وثاكري (Shakespeare, Kipling, Goethe, Milton, and Thackeray)، وآخرين. وقد أدّى هذا الانغماس المبكر والمتواصل في عالم الكلمات والفكر إلى تحويل الاهتمام إلى شغف. يُذكر أنّ هؤلاء الأفراد علّموا التراكيب والأساليب عن طريق كلمات هؤلاء الأدباء الكبار.

ولكي يحظى الأطفال بمثل هذا الإعداد؛ يتعيّن على المدارس عمل ترتيبات مختلفة تماماً في مرحلة مبكرة، بدءاً برياض الأطفال. ولتوضيح مدى الحاجة إلى مثل هذه العناية الخاصة، فإنّ القائمة الجزئية الآتية لمواصفات الكتابة التي أنجزها كتاب صفار جداً وموهوبون تتناقض تماماً مع كتابات أطفال آخرين من المرحلة الابتدائية. وقد استخدم هؤلاء الكتاب الصفار أسلوب المفارقات، والتركيب الموازي، والإيقاع، والصور البصرية، وأشكال الكلام، والصفة، والظرف، وبناء الجملة المتطور، وسجع النثر، والحركة. وقدّموا دليلاً على حس الدعابة، والنزعة الفلسفية، والتلاعب بالكلمات (بييرتو). وبذا، فإنّ طلاب المرحلة الابتدائية الذين يستخدمون هذه الأنواع من المهارات الأدبية المتطورة، هم بحاجة إلى تدريس يختلف في مستواه كثيراً عما يُقدّم لزملائهم من العمر نفسه؛ إنّ تضمين منهاج فنون اللغة الخاص بالطلاب الموهوبين كلّاً من: الشعر، والبلاغة، والخطب الحماسية، والأحداث التاريخية المهمة المرتبطة باللغة، مثل المناظرات؛ يُعدّ مكوناً ضرورياً من مكونات هذا المنهاج (Halsted, 2002; Ravitch, 1991).

من جانب آخر، يصف الأطفال العاديون أقرانهم – من العمر نفسه – الذين يقرؤون كثيراً، ويتحدّثون بمفردات محكمة متقدّمة، ويكتبون معبرين عن أفكارهم الداخلية؛ بأنّهم مختلفون، وغريبو الأطوار. وفي حال تجاهل مواهب هذه الفئة من الأطفال وعدم رعايتها، فإنّهم سيتعرّضون لانتكاسات شديدة فيما يخصّ تقدير الذات. وهذا الأمر صحيح، خاصة في سنوات المرحلة الابتدائية أو المتوسطة؛ لأنّ تجاهل هذه المواهب يؤدي غالباً إلى إطفاء جذوة الموهبة (Alvino, 1991; Silverman, 1995). وبالنسبة إلى هؤلاء الأطفال (الطلاب الصفار)، فإنّ البرامج (مثل: مقررات الأحد، ومقررات الصيف المستتدة إلى

الجامعة) التي تجمع الطلاب الصفار الموهوبين معاً لحضور دورات متقدمة وسريعة تُعدّ منقذاً ومخلصاً لهم، وتمنحهم خبرات إيجابية تجعل أيامهم العادية في المدرسة أكثر نجاحاً (Silverman, 1998). وبالمثل، يستطيع طلاب المرحلة الثانوية الملتحقين بمقررات تسكين متقدم في اللغة الإنجليزية، الذين تتوافر لهم الفرص عن طريق الأنشطة المدرسية؛ اعترافاً بمهاراتهم الكتابية أو الخطابية، والقادرين على التواصل مع أحد المعلمين أو الموجهين؛ أن يضعوا أهدافاً للتعليم العالي والتنمية المهنية (Kennedy, 1993/1994; Ochse, 1990). وبذا، فإن هذه الأنواع من الخبرات تُمثل قيمة كبيرة بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين لفظياً.

المناحي المتركَزة حول الطالب

يتميز ميدان تدريس اللغة الإنجليزية بتاريخ طويل من الابتكار والتراجع، ولكن الدعوة إلى منحى يُركّز على الطالب نفسه ظلّت حيّة طوال الثلاثين عاماً الماضية. وبحسب نموذج النمو الشخصي، فإن الطلاب - بوصفهم أفراداً وشخصيات - يُظهرون تطوراً تجاه مهن منتجة عن طريق لغتهم الأصلية (Tchudi, 1991). تشمل السمات الرئيسة لهذا النموذج استخدام لغة الطلاب وخبراتهم منطلقاً لبدء التدريس بما يسمح بالتدرّج الطبيعي لتطوير مهارة اللغة، بدلاً من التسلسل الذي يقترحه بعض الباحثين؛ وهو ربط اللغة بالأدب، ومعاملة اللغة بوصفها كينونة واحدة بدلاً من تقسيم المنهاج إلى مهارات ومقررات منفصلة. ويشترط النموذج أن يُركّز المعلم في أثناء تدريس الكتابة على تعليم الطلاب كيفية كتابة الإنشاء. ثم يُترك لهم اكتشاف تراكيب الأجزاء غير المكتملة، أو تلك التي تعلّموها - على الأقل - في أثناء عملية الكتابة (Graves, 1983).

إنّ الهدف الرئيس لهذا النموذج هو تدريب الطالب الصغير (الطفل) على الكتابة، مع التركيز على مشاركته في النص، والمعنى الحاصل من التقاء النص وخبرته. ونحن نرى أنّ نطاق الأدب والمضمون يميل بصورة متزايدة ليكون متعدّداً ثقافياً، ومرتبّطاً بالموضوعات المعاصرة. واستجابة لذلك، فإنّ ميدان الكتب المتخصصة والأدب الموجه للمراهقين أخذ في التوسّع بصورة مطّردة. أمّا بالنسبة إلى الفكرة القائلة: إنّ فنون اللغة الإنجليزية هي بطبيعتها متداخلة التخصصات، وإنّ أفضل طريقة لتعلّمها هي تضمينها كثيراً من الموضوعات التي

تتناول أصنافاً شتى من المعرفة ؛ فإنها تلبي مطلب النموذج بالارتباط بحياة الطالب. وفي ضوء ذلك، تصبح قواعد اللغة أحد أوجه التحرير، حيث يبدأ تعليم المهارات عندما يواجه الطالب مشكلات في الكتابة، وتصبح القواعد وعلامات الترقيم والتهجئة وتركيب الجملة جزءاً من إعداد المنتج المكتمل.

يمتاز نموذج النمو الشخصي بمساعدته الأطفال الموهوبين لفظياً على تطوير مواهبهم بصورة مستمرة، علماً بأن استخدام لغة الطلاب وخبراتهم منطلقاً لبدء التدريس يمثل أحد المكونات الرئيسة لتفريد التعليم، التي تؤدي إلى ضغط المنهاج، ومن ثم إلغاء تدريس المهارات التي تعلمها الطالب من قبل.

إن التركيز على عملية التكامل في تعلم اللغة وفنونها، يلبي مطالب مفكري "الصورة الكلية"، وإن استخدام أنواع الأدب المتعددة يجذب كثيراً من القراء الجيدين، ولكن هذا كله يعتمد على مهارات المعلمين، والإعداد لاكتشاف الطلاب الموهوبين لفظياً وفهمهم، ومرونة الخيارات، ووتيرة التدريس، والجو الداعم للبحث عن التميز.

وفي دراسة ويسبيرغ وأرشامبولت (Westberg & Archambault, 1997) التي شملت حالات متعددة لغرف صفية تُعدّ مثالية في التدريس المتمايز للطلاب ذوي القدرات الفائقة، لاحظ الباحثان أن تدريب المعلمين المتقدم، واستعدادهم للتغيير والتعاون، ومعتقداتهم وإستراتيجياتهم للتعليم المتمايز، وقيادتهم واستقلاليتهم، ودعمهم عملية التغيير؛ كلها عوامل حاسمة لنجاح تعلم الطلاب الموهوبين. ونحن على يقين وثقة بأن هذا النموذج سينجح إذا طُبّق في بيئة يتمتع فيها المعلمون بسعة الاطلاع، والاستعداد لتقبل الأطفال الموهوبين وتلبية حاجاتهم.

الموهوبون المتعلمون بلغة ثانية

يوجد جانب جديد نسبياً لتدريس فنون اللغة؛ هو اكتشاف الأطفال الموهوبين الذين لا يتحدثون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أساسية. ويظهر بعض الأطفال موهبة تتمثل في قدرتهم

على تعلُّم اللغة الإنجليزية بسرعة وعمق استثنائيين، ثم مواصلة أدائهم المتميز في مجال أو أكثر من مجالات فنون اللغة (Kitano & Espinosa, 1995; Malave, 1994).

من جانب آخر، يوصي ماثيوز وماثيوز (Matthews, 2004 & Matthews) باعتماد صفوف لغة التراث للطلاب الذين يتحدثون الإنجليزية بوصفها لغة ثانية؛ إذ يستطيع الأطفال إظهار قدراتهم الأكاديمية في هذه الصفوف، ويجدونها محفزة، وغالباً ما يرتفع تحصيلهم في مسابقات أخرى بعد النجاح في صفوف التراث. وقد بيّن الباحثان أنّ هذه المزايا تتوافر تحديداً في صفوف التراث الإسباني، وأنّه كلّما أصبحت غرف الصفوف متعددة الثقافات، أصبح لزاماً إجراء دراسات توفّر قياسات تعرف معتمدة للطلاب الموهوبين الذين يطوّرون كفايتهم في لغتين.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

أعادت دراسة ويسبيرغ وآرشامبولت التأكيد على الدراسات التي أُجريت في ربع القرن الماضي (Fieldman, 1985, Renzulli, 1981, Seeley, 1985)، وتدعو المعلمين إلى تعرف خصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، وكيفية تمثيل ذلك بصورة خيارات في المنهاج. أمّا أهم التوصيات التي قد تُمثّل المحور الرئيس الداعم لحاجة الطلاب الموهوبين إلى تدخلات تربوية مناسبة، فهي التوصية التي تطلب إلى المعلمين المتدربين والمعلمين الممارسين والإداريين والموجهين الالتحاق بدورات تُعنى بتربية الموهوبين.

إنّ الإحاطة بأحوال هذه الفئة من الطلاب الموهوبين، وتعرف الإستراتيجيات الفاعلة في غرفة الصف، سيوطد الشراكة مع أولياء أمور الطلاب، ويُعزّز الثقة بالقدرة على تلبية حاجات الطلاب، ويضفي مزيداً من الحب على الطلاب الموهوبين.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

تشجيع الطلاب على الاستفادة من البرامج الجامعية (المخصصة لهذه الفئة من الطلاب) التي تُقدّم مسابقات تسريع في الكتابة والأدب والمحادثة.

في غرفة الصف:

- ✍ إعداد (أو استخدام) الوحدات المتعددة التخصصات، القائمة على الاستقصاء، التي تدمج فنون اللغة، علماً بأن المكتبات تحفل بوحدات نموذج المنهاج المتكامل التي تُركّز على مفاهيم رئيسة، مثل: الرحلات ووجهات السفر، والتأملات الأدبية، وأربعينيات القرن العشرين: عقد التغيير.
- ✍ طرح موضوعات ومشكلات وقضايا معقدة للنقاش والكتابة.
- ✍ توفير الوقت الكافي والحوافز للقراءة والكتابة.
- ✍ استخدام القراءة والكتابة والعرض الشفهي عن طريق المنهاج.
- ✍ دمج الطلاب الموهوبين لفظياً في مجموعة أدبية من الطلاب الذين يشاركونهم في الميول والاهتمامات؛ بغية تنظيم نقاشات ومشروعات مرتبطة بقراءاتهم المشتركة.
- ✍ تطوير الكتابة باستخدام أسلوب التدريس القائم على العملية في المجالات جميعها، مثل: السرد، والشرح، والشعر، والمناظرات، وقطع الأداء.
- ✍ تعليم القواعد والتهجئة وتركيب الجمل في سياق الكتابة الحقيقية.
- ✍ توفير الفرص، مثل: المناظرات، والأداء المسرحي، والصحافة، والبحث المعمق، وكتابة المجالات.
- ✍ استخدام النقاش الموسّع، وقياس النقاش (Dixon, 2000).
- ✍ ضغط المنهاج على نحو يوفر الوقت اللازم لدراسة فنون اللغة دراسة معمّقة.
- ✍ استخدام الأدب الكلاسيكي والأدب المعاصر الاستثنائي مواد للقراءة والنقاش، والحرص على قراءتها بصوت عالٍ للطلاب كافة.

في المدرسة:

- ✍ توفير بيئة يشعر فيها الطلاب بحرية المشاركة في التعلم.
- ✍ تعرّف أفكار الطلاب في الكتابة والنقاش.
- ✍ تقديم نماذج القدوة؛ بإثبات أن معلّمي فنون اللغة أنفسهم قراء وكتاب متحمسون (Kolloff, 2002)، ثم استضافة كتاب محترفين من ميادين عدّة للحديث عن تجاربهم الشخصية، وتوجيه الطلاب.

المراجع

- Aldrich, P. W. (1996). Evaluating language arts materials. In J. VanTassel–Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students* (pp. 218–239). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Aldrich, P., & McKim, G. (1992). *The consumer's guide to English–language arts curriculum*. Saratoga Springs, NY: Saratoga–Warren Board of Cooperative Educational Services.
- Alvino, J. (1991). An investigation into the needs of gifted boys. *Roeper Review*, 13, 174–180.
- Barron, F. (1972). *Artists in the making*. New York: Seminar Press.
- Black, S. (2005). Adventures with words: Storytelling as language experience for gifted learners. In S. K. Johnsen & J. Kendrick (Eds.), *Language arts for gifted students* (pp. 107–121). Waco, TX: Prufrock Press.
- Bloom, B. (Ed.). (1985). *The development of talent in young people*. New York: Ballantine.
- College of William and Mary Center for Gifted Education. (1998a). *Journeys and destinations: A language arts unit for high–ability learners in grades 2 and 3*. Dubuque, IA: Kendall and Hunt.
- College of William and Mary Center for Gifted Education. (1998b). *Literary reflections: A language arts unit for high–ability learners in grades 4 and 5*. Dubuque, IA: Kendall and Hunt.
- College of William and Mary Center for Gifted Education. (1998c). *The 1940s: A decade of change: A language arts unit for high–ability learners in grades 6 to 10*. Dubuque, IA: Kendall and Hunt.
- Dixon, F. A. (2000). The discussion examination: Making assessment match instructional strategy. *Roeper Review*, 23, 104–108. Edmunds, A. L., & Noel, K. A. (2003). Literary precocity: An exceptional case among exceptional cases. *Roeper Review*, 25, 185–195.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/average readers: Do they use the same reading strategies? *Gifted Child Quarterly*, 35, 125–127.
- Feldhusen, J. F. (1985). The teacher of gifted students. *Gifted Educational International*, 3, 87–93.

- Feldman, D. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic.
- Feng, A. X., VanTassel—Baska, J., Quek, C., Bai, W., & O'Neill, B. (2005). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the Integrated Curriculum Model (ICM): Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. *Roeper Review*, 27, 78–83.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Kennedy, D. M. (1993/1994). Finding and nurturing verbal talent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5, 19–22.
- Kitano, M. K., & Espinosa, R. (1995). Language diversity and giftedness: Working with gifted English language learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 234–254.
- Kolloff, P. B. (2002). Why teachers need to be readers. *Gifted Child Today*, 25(2), 50–55.
- Lockwood, A. (1992). The de facto curriculum? *Focus in Change*, 6, 8–11.
- MacKinnon, D. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Buffalo, NY: Bearly.
- Malave, L. M. (Ed.). (1994). *Annual conference journal: Proceedings of the annual conference of the National Association for Bilingual Education*. Washington, DC: National Association for Bilingual Education.
- Matthews, P. H., & Matthews, M. S. (2004). Heritage language instruction and giftedness in language minority students: Pathways toward success. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 50–56.
- National Assessment of Educational Progress. (1990). *Learning to read in our nation's schools: Instruction and achievement in 1988 at grades 4, 8, and 12*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence*. New York: Cambridge University Press.
- Piirto, J. (1992). *Understanding those who create*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers*. New York: Macmillan.
- Ravitch, D. (1991). *The American reader: Words that moved a nation*. New York: Harper Perennial.
- Renzulli, J. S. (1981). *Identifying key features in programs for the gifted*. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (3rd ed., pp. 214–219). New York: Irvington.
- Robinson, A. (1986). Elementary language arts for the gifted: Assimilation and accommodation in the curriculum. *Gifted Child Quarterly*, 30, 178–181.
- Sasser, E., & Zorena, N. (1991). Storytelling as an adjunct to writing: Experiences with gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 23, 44–45.
- Seeley, K. (1985). Facilitators for gifted learners. In J. F. Feldhusen (Ed.), *Toward excellence in gifted education* (pp. 106–133). Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (1995). To be gifted or feminine: The forced choice of adolescence. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 141–156.
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382–397). Boston: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (1998). The highly gifted. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed., pp. 117–128). Denver, CO: Love.
- Smutny, J. F., & von Fremd, S. E. (2004). Differentiating for the young child: *Teaching strategies across the content areas* (K–3). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tchudi, S. (1991). *Planning and assessing the curriculum in English language arts*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- VanTassel–Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 164–169.
- VanTassel–Baska, J. (1995). The development of talent through curriculum. *Roeper Review*, 18, 98–102.

- VanTassel–Baska, J., Johnson, D. T., & Boyce, L. N. (Eds.). (1996). Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students. Boston: Allyn & Bacon.
- VanTassel–Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C., & Boyce, L. N. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 461–480.
- VanTassel–Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted–student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly*, 46, 30–44.
- Westberg, K. L., & Archambault, F. X., Jr. (1997). A multi–side case study of successful classroom practices for high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 41, 42–51

تدريس القراءة

يأتي كثير من الطلاب الموهوبين إلى المدرسة وهم يعرفون القراءة مسبقاً، في حين يأتي آخرون ممن لديهم استعداد لتطوير مهارات القراءة بسرعة. ولكن، ينبغي لنا إدراك أن الأساليب والمواد التقليدية لا تُعزّز القراءة المعمّقة والمحفزة بين الطلاب الموهوبين. ومن أجل دعم قراءتهم وإثرائها؛ فإنّ الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى قياس فردي مبكر، وتعليم مهارات مبني على ذلك القياس، وفرص كثيرة لقراءة أشكال أدبية متنوعة.

ما الذي نعرفه؟

انتشرت البحوث التي تطرّقت إلى قراءة الطلاب الموهوبين بغزارة في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي. ونتيجة لذلك، رسمت هذه البحوث صورة للقراء الموهوبين، بدءاً بالأطفال الصغار مبكري القراءة، فالطلاب الموهوبين من المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة، فالقراء المتقدمين في سنّ المراهقة. وقد تناولت هذه البحوث طريقة اختيار الكتب الصحيحة، وكيفية تعليم الأدب القديم والأدب المعاصر، وكيفية تطوير مهارات القراءة والرغبة في نماذج المدارس المعاصرة ومناهجها.

وفي واقع الأمر، فإنّ كثيراً من الأطفال الموهوبين هم قراء نابغون. وتشير الدراسات إلى أن نصف الطلاب الموهوبين الذين يلتحقون بالصف الأول هم قراء استثنائيون؛ إذ تُماثل قراءتهم قراءة أقرانهم الذين يسبقونهم بصف إلى ثلاثة صفوف متقدمة

(Bonds & Bonds, 1983; VanTassel-Baska, Johnson, Hughes, & Boyce, 1996; Witty, 1971)

وبالمثل، يرى بوندز وبوندز أنّ القراء الموهوبين المبكرين «هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول، ويظهرون قدرة على القراءة تفوق قدرة الأطفال العاديين في هذا الصف وتتجاوزها، أو هم أولئك الذين لديهم قدرة واستعداد للتقدم في القراءة بسرعة عندما يتلقون التعليم المناسب» (ص 4). أضف إلى ذلك أنّ مثل هؤلاء الطلاب يبدون اهتماماً لافتاً وحماسة شديدة تجاه القراءة. وفي ذلك، تقول ويندي براون وروغان (Brown & Rogan, 1983): «إنّ الطلاب الصغار الموهوبين عقلياً هم غالباً قراء جيّدون» (ص 6). ومع أنّ الطلاب الموهوبين الآخرين قد لا يُصنّفون من القراء المبكرين، إلّا أنّهم يملكون القدرة على التميّز في المهارات القرائية في حال تلقوا التعليم المناسب.

الاهتمام بالقراءة

يوجد دليل على أنّ القراء الموهوبين يفقدون الاهتمام والحماسة للقراءة مع تقدّمهم في المدرسة. وقد درس مارتين (Martin, 1984) اتجاهات القراءة لدى 124 طالباً من الصف السادس والسابع والثامن، صنّف 41 منهم ضمن فئة الموهوبين. وقد أظهر واحد من كلّ خمسة طلاب موهوبين اتجاهات سلبية حيال القراءة. وذكر الطلاب - من بين أمور أخرى - أسباباً لنفورهم من القراءة، أبرزها: الواجبات السهلة غير المثيرة للاهتمام المرافقة لتعليم القراءة، وعدم منحهم قرار اختيار ما يرغبون في قراءته. وأورد باحثون آخرون (Anderson, Tollefson & Gilbert, 1985) مزيداً من الأدلة على التراجع في اتجاهات القراءة مع تقدّم الطلاب الموهوبين في المدرسة، بناءً على تقويم استجابات 276 طالباً موهوباً من طلاب الصفين: الأول والثاني. وقد استقصى الباحثون اتجاهات الطلاب حيال واجبات القراءة، وحجم المادة المقروءة، وما يفضلونه من القراءة المسلية. واستنتج الباحثون أنّ أصغر الطلاب سنّاً يقرؤون من أجل المتعة أكثر من أكبرهم سنّاً، وأنّ اهتماماتهم في القراءة لم تختلف كثيراً عن اهتمامات الطلاب ذوي القدرة العادية؛ فقد أظهروا ميلاً واضحاً نحو الخيال والفموض والمغامرة.

كما لاحظت أندرسون وزملاؤها أن الطالبات أبدين اهتماماً أكبر بالقراءة المسلية مقارنة بالطلاب، وأن أكبر الطلاب الموهوبين سنّاً وجدوا واجباتهم القرائية سهلة وطويلة ومضجرة. وفي دراسة لاحقة، لاحظت شيلا هندرسون، وجاكسون، وماكومال (Henderson, Jackson & Makumal, 1993) وجود فجوات وثغرات في مهارات بعض الطلاب الموهوبين؛ إذ تعذر عليهم تحليل ارتباطات المادة التي يقرؤونها، أو تعرف تفسيراتها، مع أنهم كانوا غالباً يصفون دروس القراءة بأنها سهلة. وفي واقع الأمر، فإن كثيراً من المعلمين يرى أن الطلاب الموهوبين لا يميلون دائماً إلى الانتباه للتعليم الذي يبدو «سهلاً»، وأنهم بذلك يفوتون دروساً مهمة يحتاجون إليها حقاً.

حاجات القراء الموهوبين

ركّزت معظم الكتابات - حتى الآن - على أهمية الخبرات الأولية للقراء الموهوبين في ضبط طرائقهم واتجاهاتهم المستقبلية تجاه القراءة. ونحن نرى أن الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس، وهم يتقنون القراءة بمستويات عالية ومتقدمة أكثر من بقية زملاء صفهم، يحتاجون إلى تعليم خاص لتلبية حاجاتهم (Gross, 2004; Jackson & Roller, 1993). وقد دافع براون وروغان (Brown & Rogan, 1983)، وفان تاسيل - باسكا بقوة عن فكرة بدء التعليم المتمايز في المرحلة الابتدائية، وضرورة استمراره طوال سنوات المدرسة؛ لأن الإصرار على ربط الطلاب الموهوبين ببرنامج القراءة العادي يحبطهم، ويدمر - غالباً - اعتقادهم بأن مدارسهم والكتب الرائعة التي سيجدونها هناك سوف تُمثل خبرة مثيرة وممتعة (Brown & Rogan, p.6).

يشمل تعليم القراءة المتمايز دراسة إثراء المفردات، والتعرض للروايات التي تحفل بمستوى متقدّم من حيث المحتوى والأسلوب، يناسب قدرات الطلاب في كل مرحلة. فضلاً عن الأنشطة التي تراعي قدرات الطالب في الإبداع وحل المشكلات، زدّ على ذلك، فإن فرص التطوير والتطبيق المتعلقة بطرح الأسئلة، والنقاش، والواجبات الكتابية، وتبادل الأفكار مع الطلاب ذوي المهارات والاهتمامات المشابهة؛ كلّها مكونات مهمة للتدريس المناسب (Bailey, 1996). وفي حقيقة الأمر، فإن الحاجة إلى أن يكون تعليم القراءة إثرائياً يتحدّى

قدرات الطلاب الموهوبين - بوتيرة مناسبة -، ويعتمد على الكتب التي تُستخدم وسيلةً لتحقيق الأهداف التعليمية هذه؛ لم يتراجع، ولا يزال قائماً.

برامج تعليم القراءة الأساسية

على الرغم من توافر البدائل، إلا أن الوسائل التقليدية لتعليم طلاب الصفوف من 1 - 8 القراءة - في معظم المدارس - لا تزال تسيرو وفقاً لسلسلة القراءة الأساسية. وقد ظلّ المدافعون عن البرامج الأساسية ينظرون إلى الحزمة الكاملة من الكتب والمواد التكميلية بوصفها جوهر أي برنامج للقراءة Heart of Any Reading Program؛ إذ إنها تُمثل أفضل طريقة لضمان إتقان المهارات المطلوبة للقراءة المستقلة (Aukerman, 1981; Carnine & Silbert, 1979). ومع ذلك، فإن البرامج الأساسية توفر نظام تدريس منظم يستهدف الطالب العادي ضمن مستوى الصف، وهذا النظام لا يسمح بإجراء تعديلات جوهرية بخصوص القراء النابغين (Ellsworth, 1992).

وفي دراسة تومبسون (Thompson, 1996) المتعلقة بالإفادة من الأعمال الأدبية الكلاسيكية في تدريس القراءة، أكد هذا الباحث فكرة غانوبول (Ganopole, 1988) التي ترى أن برامج الكلمات القاعدية والمهارات المتسلسلة الأخرى، تؤدي - في الحقيقة - إلى تشتيت التعلم، وهي، لهذا، معيقة، لا مساعدة.

من جانبها، ذكرت سارة كالدويل (Caldwell, 1985) أن ما نسبته 80 - 90% من برامج القراءة في المدارس الابتدائية استخدمت كتب تعليم القراءة. أما مركز بحوث سوق التعليم (EMR: Education Market Research) فقد أفاد في عام 2005م أن البرامج الأساسية الخمسة الأكثر استخداماً لم تضم أي نص للقراء المتقدمين، وأن الاهتمام بالقراء الموهوبين كان ضمن الحدود الدنيا.

من جانب آخر، أجرت إلدريتش (Aldrich, 1996) دراسة عن الكتب المدرسية التجارية المتعلقة بفنون اللغة المتقدمة الخاصة بالقراء الموهوبين، ووصفت ما لاحظته من المواد القيمة بأنه «مجموعة هزيلة» (ص 218). ولسوء الطالع، فقد أشار تحليل لحالات

12 معلّم صف في 11 مدرسة مختلفة إلى توافر فرص قليلة فقط لتعليم القراءة المتمايز (Reis et al., 2003).

وفي السياق نفسه، أجرى عدد من الباحثين دراسة ميدانية استغرقت عاماً كاملاً لطلاب الصفوف من 3 - 7، وقد لاحظ هؤلاء الباحثون وجود بعض الأدلة على التعليم المتمايز في ثلاث غرف صفية، في حين كان منعدماً في الصفوف التسعة الأخرى. ولاحظوا أيضاً أنّ القراء الموهوبين كانوا منشغلين في استخدام برنامج تعليم القراءة نفسه بوصفهم قراء عاديين، وفي قراءة كتب تجارية متدنية المستوى، مع توجيه قليل من معلّمهم. أمّا بالنسبة إلى الأداء في التفسيرات الخيالية الشفهية أو المكتوبة، فقد فشل طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبون في تقديم أفضل أعمالهم؛ إلّا في حال حُثوا على ذلك (Robinson & Feldhusen, 1984).

القراءة للطالب الموهوب

تقول فان تاسيل - باسكا: «إنّ الاتصال الرئيس للطفل الموهوب بعالم الأفكار يكون عن طريق الأدب. فالنمو العقلي للأطفال الموهوبين يعتمد على وصولهم إلى عملية القراءة، والانخراط فيها بانتظام» (ص 451). وعلى مستوى التدريس، طبّقت ريز وزملاؤها (2005) نموذج الإثراء الشامل (Schoolwide Enrichment Model) على عملية القراءة في إحدى المدارس، فوجدوا أنّ طلاب الصفوف 3 - 6 قد زادوا من طلاقة القراءة، وعلامات اختبار تحصيل القراءة، وعدد الساعات التي يقضونها في القراءة، وعدد الكتب المقروءة، والاستمتاع بالقراءة؛ وذلك عند مقارنة الطلاب المنخرطين في الأشكال الأخرى لتدريس التعليم، بما في ذلك أسلوب «النجاح للجميع». وقد استخدم نموذج إثراء القراءة الشامل - على مستوى المدرسة - (SEM-R: The Schoolwide Enrichment Reading Model) لإثراء خبرات الطلاب في القراءة في أربع مدارس، بمنّ فيهم: طلاب من ذوي الحاجات الخاصة، وآخرون من أصول متنوعة، وطلاب من أسر ذات مستوى اجتماعي منخفض. وبينما استمر الطلاب الآخرون في تلقّي تدريس القراءة العلاجي، شجّع الطلاب في مجموعة المعالجة المختارة عشوائياً من خلال كتب الاهتمامات، والأنشطة، والقراءة المختارة ذاتياً. وقد حقّق الطلاب الذين منحو وقتاً إضافياً علامات أعلى في استيعاب القراءة، والطلاقة، والاتجاه نحو القراءة.

ويعتقد الباحثون أن هذه النتائج يمكن أن تنطبق على القراء كلهم، بمن فيهم القراء الموهوبون (Reis et al.2005).

من جانب آخر، أجرى غريغورينكو، وجارفين، وستيرنبرغ (Grigorenko, Jarvin & Sternberg, 2002) ثلاث دراسات على نطاق واسع (شملت الدراسة 1303 طلاب من المرحلة المتوسطة والثانوية، معظمهم من خلفيات اجتماعية – واقتصادية متدنية)؛ لمعرفة مدى انتشار نظرية الذكاء الثلاثي في المنهاج الحالي، بما في ذلك فنون اللغة. وقد أُعطي معلّمو المجموعة التجريبية مواد، وتلقوا تدريباً على كيفية جعل مهام هذه النظرية التحليلية والإبداعية والعملية جزءاً لا يتجزأ من تعليمهم للقراءة وقياسها. وقد ظلّ محتوى المنهاج من دون تغيير، ولكن طرائق التعليم تعرّضت للإثراء. كما تلقى معلّمو المجموعات الضابطة تدريباً على كيفية تحسين وسائل التذكّر المفيدة للطلاب. وأظهرت نتائج الاختبارات القبلية والبعديّة للمفردات والاستيعاب أنّ الطلاب في المجموعات الثلاثية تقدّموا أكثر من زملائهم في المجموعات الضابطة. مُنح الطلاب والمعلّمون أيضاً تقديرًا كبيراً «للتشويق والإمتاع» في البرنامج الثلاثي. وقد أظهر جانب مهم جداً من هذه الدراسة المعمّقة تغييرات دائمة الأثر في سلوكيات المعلّمين، ونموّاً في قدرتهم على اختيار الطرائق التي تحسّن عملية التعلّم.

وعلى المستوى التنظيمي، تبيّن أنّ قضايا تجميع القدرات والإثراء والتسريع تؤثر في منهاج القراءة. أمّا بالنسبة إلى كيفية عرض المنهاج، والاستفادة من التسريع والمواد، وفئات الطلاب الذين يتلقونها، فجميعها أوجه للفلسفة التي تعمل المدارس على أساسها. وقد عالجت هذه المسائل بتفصيل أكثر في موضع آخر من هذا الكتاب. وعلى أية حال، يجب الاعتراف بأنّ القدرة على القراءة تنتشر في كلّ زاوية من زوايا المنهاج، لذا، فهي تُعدّ نقطة مركزية في الاعتبارات التنظيمية.

وعلى مستوى المنهاج، فقد طوّرت فان تاسيل – باسكا وزملاؤها موضوعات وحدات قائمة على الأدب لمعالجة التحليل الأدبي، والشرح، ومهارات الكتابة الإقناعية، والكفاية اللغوية؛ بغية مطابقتها بمعايير جمعية القراءة العالمية/ المجلس الوطني لمعلّمي اللغة الإنجليزية.

وقد جرى استقصاء هذه الوحدات، وهي تطبيقات لنموذج المنهاج المتكامل (Integrated Curricwum Model)، في دراسة ميدانية شملت 100 طالب موهوب في صفوف تجريبية، و54 طالباً موهوباً في صفوف مقارنة (VanTassel-Baska et al.). ولم يتضمن الاستقصاء استخدام أي سلسلة أساسية لأي من هاتين المجموعتين. وقد أظهر الطلاب في الصفوف التجريبية تقدماً كبيراً في مجالات التدريس المستهدفة جميعها. ولا يزال برنامج كتب (Junior Great Books) هو الخيار الأبرز لتدريس الطلاب كيفية التعامل مع النصوص المعقدة التي تتطلب تفسيرات عدة. يُذكر أن تركيز البرنامج على طرح الأسئلة والمعنى، وتشكيل الآراء، ودعم الأفكار بالدليل من القراءة المختارة؛ يُعدّ علامات فارقة في منحى التفكير المتقدم.

من جانبه، دافع تومبسون عن استخدام الآثار الأدبية الكلاسيكية أساساً لبرنامج قراءة محكم مبني على الأدب، موجه للموهوبين. وقد عرّف تومبسون الآثار الأدبية بأنها «الجسم الثري من الأدب الأصيل: الماضي، والمعاصر، والعالمي (الشعر، والرواية، وغيرهما)، الذي يصلح - لأسباب متعددة - لمختلف الأزمنة، ويُشكّل بالنسبة إلى كلّ منّا المعنى الخفي في بعض الأحيان، والمعنى الجلي للقراءة الجيدة في أحيان أخرى» (ص 59).

وأضاف: «إنّ الطلاب يستطيعون، بوساطة الأدب الكلاسيكي، تطوير خبرات ذكية، ومفردات راقية، ومهارات تفكير ناقد وإبداعي، وقيم وشعور إنساني، ويستطيعون اكتساب معرفة بالتراث الثقافي والفكري».

وفي السياق نفسه، أشار ماليا (Mallea, 1992) إلى أنّ أدب البالغين المتميّز؛ القديم والمعاصر، قد يكون المفتاح المناسب لإعادة قدح الحماسة للقراءة عند المراهقين، ورأي أنّ المنهاج المبني على الأدب الشعبي المرتبط بالثقافة، الذي يسمح للقراء المراهقين بمواجهة القضايا الشخصية والمجتمعية والصراع معها؛ هو منهاج يثير الدافعية إلى درجة كبيرة.

أمّا ديكسون فقد وجد أنّ طريقة النقاش في تدريس القراءة، مع نقاشات مفتوحة حول هذا النوع من الأدب المستفز ذي الجودة العالية؛ هي أسلوب تدريس فاعل للمراهقين الموهوبين.

ويمكن للطلاب الذين تعلّموا - منذ سني حياتهم الأولى - كيفية التفاعل مع الكلمة المكتوبة فكرياً وشخصياً، أن يطوروا مهاراتهم بطرائق مفيدة طوال حياتهم.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

تشجيع أولياء الأمور وحفزهم إلى القراءة لأبنائهم منذ نعومة أظفارهم، والاستمرار في ذلك ما أمكن. فمن شأن تخصيص العائلة وقتاً للقراءة أن يبعث رسالة إلى الأطفال مفادها أنّ القراءة مفيدة. ويتعيّن تخصيص وقت لمناقشة ما يقرؤه الأفراد وحدهم، وما تقرأه العائلة بوصفها مجموعة. يُذكر أنّ مقارنة قصص العائلة بموضوع القراءة تُعدّ طريقة جيدة لجذب الأطفال إلى القراءة.

في غرفة الصف:

- قياس قدرات الطلاب المتقدمين في القراءة بصورة فردية في الصفوف الابتدائية. فإذا كان الطالب يستطيع القراءة عند دخول المدرسة، فإنّ هناك حاجة إلى إجراء المعلم مزيداً من القياس لتحديد مدى مهارة التعليم المطلوبة للطلاب.
- وجوب توفير منهاج القراءة الفرص الضرورية للقراءات المتنوعة؛ إذ يميل الطلاب إلى موضوعات القراءة التي تستهويهم أكثر من غيرها، أضف إلى ذلك أنّ الاختيار الذاتي مهم للمحافظة على اهتمام الطالب وحبّه للقراءة. ولكن، يتعيّن تشجيع الطلاب أيضاً على القراءة الاستكشافية والبحث المتواصل.
- دمج مهارات القراءة، واستخدام الأدب في المنهاج بطرائق تبني المعرفة والتحليل واحترام الأفكار والناس. فضلاً عن توفير فرص للتفاعل، والنقاشات الحرة والموجهة، والأنشطة الجاذبة المتركزة على الأدب.
- ربط الكتب العالية المستوى بالثقافة، بدلاً من السلسلة الأساسية؛ مادة القراءة. فضلاً عن توفير الوقت الكافي للقراءة المستقلة في المنهاج المخصّص للقراء النابغين من الأعمار جميعها.

في المدرسة،

مع إدراك مديري المدارس أنّ القراء الموهوبين ليسوا بحاجة إلى تجاوز منهاج القراءة المخصّص لطلاب الصف العاديين، إلّا أنّه يتعيّن على الإدارة المدرسية توفير المناخ المناسب الذي يتيح للقارئ الموهوب تقبّل ما يجري في الصفوف الابتدائية؛ وذلك بسماعها له بالوصول إلى المواد المتقدّمة، وتهيئة الظروف المناسبة لتجميع القدرات التي تُشعر هذا الطالب بالتحدي.

المراجع

- Aldrich, P. W. (1996). Evaluating language arts materials. In J. VanTassel–Baska, D. Johnson, & L. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 218–239). Boston: Allyn & Bacon.
- Anderson, M., Tollefson, N., & Gilbert, E. (1985). Giftedness and reading: A cross-sectional view of differences in reading attitudes and behaviors. *Gifted Child Quarterly*, 29, 186–189.
- Aukerman, R. (1981). The basal reader approach to reading. New York: Wiley. Bailey, J. M. (1996). Literacy development in verbally talented children. In J. VanTassel–Baska, D. Johnson, & L. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 97–114). Boston: Allyn & Bacon.
- Bonds, C., & Bonds, L. (1983). Reading and the gifted student. *Roeper Review*, 5, 4–6.
- Brown, W., & Rogan, J. (1983). Reading and young gifted children. *Roeper Review*, 5, 6–9.
- Caldwell, S. (1985). Highly gifted preschool readers. *Journal for the Education of the Gifted*, 8, 165–172.
- Carnine, D., & Silbert, J. (1979). Direct instruction reading. Columbus, OH: Merrill.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Dixon, F. A. (1993). Literature seminars for gifted and talented students. *Gifted Child Today*, 16(4), 15–19.
- Education Market Research. (2005, January). *The complete k–12 newsletter*. Rockaway Park, NY: Open Book.
- Ellsworth, J. (1992). Evaluation of realistic fiction in selected basal reading series: Assessment of messages of empowerment or reproduction for marginalized

- groups. *Dissertation Abstracts International*, 50, 07A. (University Microfilms No. AAG-92-35775)
- Feldhusen, J., & VanTassel-Baska, J. (1989). Social studies and language arts for the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 213-227). Denver, CO: Love.
- Ganopole, S. J. (1988). Reading and writing for the gifted: A whole language approach. *Roeper Review*, 11, 88-94.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2002). School-based tests of the Triarchic Theory of Intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 167-208.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York: Routledge-Falmer.
- Henderson, S. J., Jackson, N. E., & Makumal, R. A. (1993). Early development of language and literacy skills of an extremely precocious reader. *Gifted Child Quarterly*, 37, 78-83.
- Jackson, N., & Roller, C. (1993). *Reading with young children*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Killion, J. (2002a). *What works in elementary grades: Results-based staff development*. Oxford, OH: Staff Development Council.
- Killion, J. (2002b). *What works in high schools: Results-based staff development*. Oxford, OH: Staff Development Council.
- Mallea, K. (1992). A novel approach for the gifted reader. *Middle School Journal*, 24(1), 37-38.
- Mangieri, J., & Madigan, F. (1984). Issues in reading instruction for the gifted: What schools are doing. *Roeper Review*, 7, 68-70.
- Martin, C. (1984). Why some gifted children do not like to read. *Roeper Review*, 73-75.
- National Diffusion Network. (1994-1995). *Educational programs that work: The catalogue of the National Diffusion Network*. Longmont, CO: Sopris West.
- Reis, S. M., Eckert, R. C., Schreiber, F. J., Jacobs, J., Briggs, C., Gubbins, E. J., et al. (2005). *The Schoolwide Enrichment Model reading study* (Research Monograph No.05214). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J., et al. (2003). *Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few*

- opportunities for continuous progress* (Research Monograph No. 03184). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Robinson, A., & Feldhusen, J. F. (1984). Don't leave them alone: Effects of probing on gifted children's imaginative explanations. *Journal for the Education of the Gifted*, 7, 156–163.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Thompson, M. (1996). Mentors on paper: How classics develop verbal ability. In J. VanTassel–Baska, D. Johnson, & L. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp.56–74). Boston: Allyn & Bacon.
- VanTassel–Baska, J. (1998). Social studies and language arts for talented learners. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (p. 441–459). Denver, CO: Love.
- VanTassel–Baska, J., Johnson, D., Hughes, C., & Boyce, L. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 461–480.
- Witty, P. (1971). *Reading for the gifted and creative student*. Newark, NJ: International Reading Association.

الفصل التاسع عشر

العلوم في غرفة الصف

تشير البحوث في مجال تدريس العلوم إلى أن أيّ منهاج مبني على فهم معمّق لمفاهيم العلوم ومعايير «العلوم الجديدة» التي تركّز على منحى التحقيق، أكثر من المنحى التقليدي؛ يُمثّل الطريقة المثلى التي تطوّر المواهب والاهتمامات والدافعية لتدريس العلوم، في العالم الواقعي للطلاب الموهوبين.

ما الذي نعرفه؟

في بداية عام 1981م، شدّد براندوين (Brandwein) على أهمية توفير منهاج علوم للطلاب الموهوبين المتميّزين؛ بهدف تعزيز الاهتمام، وتشجيع التوظيف في الميدان العلمي؛ إذ دعا إلى إعداد «برنامج ديناميكي في العلوم يوفر فرصاً كاملة للعمل المخبري، الذي أضحي إجبارياً في المجتمع الحديث، حيث يزداد تأثير العلوم في الحياة والعيش» (ص 23). واقترح أيضاً ضرورة توفير هذه البرامج للطلاب في مرحلة ما قبل الكلية؛ على أن تبدأ بمرحلة مبكرة في المدرسة الابتدائية. ولدعم موقفه، قال براندوين: "إنّ عدد العلماء اللازم للعمليات العلمية مستقبلاً يرتبط - إلى حدّ كبير - بعدد المشتغلين بالعلوم المدرسية." وأضاف: "إنّ اليافعين الذين يحبون العلوم المدرسية والناجحين فيها على مستوى المدرسة، يميلون إلى جعل العلوم عملاً حياتياً" (ص 250).

ولكن، يجب التنبيه هنا على عدم افتراض قدرة الطلاب الموهوبين على تطوير اهتمامهم بالعلوم من تلقاء أنفسهم. وقد جاء ستيرنبرغ (Sternberg, 1982) حاملاً الرسالة نفسها،

مشيراً إلى أنّ طلاب اليوم الموهوبين قد يصبحون بعض علمائنا في المستقبل. لذا، ينبغي على برامج العلوم المدرسية أن توفر لهؤلاء الطلاب خبرات تفكير مثل العلماء، مع تخصيص وقت للاستكشاف. ولتعزيز جدوى المناهج العلمية للطلاب الموهوبين، يجب العمل على ربطها بالعالم الحقيقي (VanTassel-Baska, Bass, Ries, Poland, & Avery, 1998).

وعلى الرغم من حدوث كثير من التغييرات والتطورات في تعليم العلوم، إلا أنّ تحصيل الطلاب في العلوم بالولايات المتحدة لم يُحقّق أهدافه المنشودة. فقد ذكر آخر تقرير لدراسة العلوم والرياضيات العالمية الثالثة (TIMSS)*، التي يتنافس فيها طلاب من الصفين: الرابع والثامن، وطلاب من الصف الثاني عشر في الرياضيات والعلوم، يُمثّلون 41 دولة؛ أنّ أداء الطلاب الأمريكيين من الصف الرابع كان مقارباً لأداء الطلاب الآخرين. وبالمقارنة مع الدول الأخرى، كان أداء طلاب الصف الثامن أقل بكثير. أمّا علامات طلاب الصف الثاني عشر فقد انخفضت كثيراً إلى ما دون المتوسط العالمي. كشفت نتائج المسابقة أيضاً أنّ وقت التدريس المخصّص للطلاب الأمريكيين هو أطول من مثيله في كثير من الدول التي تفوقت على الولايات المتحدة. وأنّ اهتمام الطلاب الأمريكيين بالعلوم قد تراجع مع تقدّمهم في المراحل الدراسية.

منهاج العلوم الجديد مقابل منهاج العلوم التقليدي

يركّز منهاج العلوم التقليدي على معرفة الحقائق والقوانين والنظريات والتطبيقات، ويستخدم أنشطة المختبر في التحقّق من التمارين، أو بوصفها تطبيقات ثانوية للمفاهيم التي بُحِثت سابقاً في الصف (Shymansky, Kyle, & Alport, 1983). يشار إلى تمارين المختبر هذه - غالباً - بأنها «معلّبة»؛ نظراً إلى النتائج المتوقعة للبحث المقيد جداً. وفي السياق نفسه، يقول منتقدو طرائق العلوم التقليدية، خاصة تلك المستندة إلى الكتب المدرسية الأساسية مع المختبرات «المعلّبة» المرافقة لها: "إنّ هذا المنهاج أسهم إسهاماً

* TIMSS: مصطلح مختصر لتوجهات الدراسات العالمية للعلوم والرياضيات Trends of the International Mathematics and Science Studies، وهي مسابقة تتضمن أداء اختبارات على مستوى العالم، وتُعقد كل أربع سنوات بهدف قياس مدى تقدّم طلاب العالم في العلوم والرياضيات - المترجم.

ضئيلاً في تطوير مهارات حلّ المشكلات، أو في جعل الطلاب يفكّرون مثل العلماء" (Roth, 1991; Shymansky et al.; Sternberg, 1982; VanTassel-Baska, 1997). وبوجه عام، يميل منهاج العلوم التقليدي إلى التركيز على المعلم الذي يعتمد أسلوب المحاضرة والعرض بدلاً من اتباع الممارسات الحقيقية في العلوم. وفي واقع الأمر، تفتقر المختبرات إلى الحالات الطبيعية لحلّ المشكلات، ولا يوجد إلا القليل من طرائق التعلّم المعمّق للمفاهيم العلمية. وكما يقول بلايتشر (Bleicher, 1993): فإنّ خبرة المختبر مهمة في دراسة الطرائق العلمية وعادات العقل. ولسوء الطالع، فإنّ المناهج الدراسية لا تزال غير مركّزة، وتختزل الموضوعات، ولا تتعمق في أيّ موضوع إلا نادراً (Freedman, 1998).

وفي المقابل، فقد استُحدثت معايير ومناهج علمية جديدة للارتقاء بطبيعة العلوم وبنيتها وعملياتها. وقد أسهم مشروع (2061) (Project 2061)، ومعايير تعلّم العلوم (Benchmarks for Science Literacy Freedman, 1998)، ومشروع منهاج العلوم الوطني للطلاب الموهوبين (National Science Curriculum Project for High-Ability Learners, VanTassel-Baska, 1997)، في التفكير الراهن بخصوص مناهج العلوم. وقد وضعت هذه البرامج أهدافاً محدّدة لما ينبغي أن يتعلّمه الطلاب عن المفاهيم العلمية في الصفوف المختلفة. وهي تركّز على كيفية التوصل إلى الاستنتاجات العلمية، وعلى التمارين العلمية. وتركّز مناهج العلوم الجديدة على بنية العلوم، وعملياتها، وتقدير قيمتها. وتعدّ المختبرات جزءاً لا يتجزأ من المنهاج، وهي لا تعتمد حصراً على المشكلات المحدّدة مسبقاً. في الوضع المثالي، يكون التدريس موجّهاً ضمن مجموعات صغيرة وأنشطة مستقلة. ويركّز أكثر على الدراسة المعمّقة المتعدّدة التخصصات التي تلبي حاجات الطلاب الموهوبين واهتماماتهم (Bass & Ries, 1995; VanTassel-Baska et al., 1998).

وفي محاولة لزيادة واقعية دروس العلوم، حدّد ستيرنبرغ (Sternberg, 1982) ما يفعله العلماء، والخبرات التي يحتاج إليها الطلاب النابغون خاصة. وقد اقترح أربعة مكوّنات لمناهج العلوم، هي: تحديد المشكلة، وحلّها، وإعادة تقويمها، وإعداد تقرير عنها. ويشمل تحديد المشكلة تعلّم اكتشاف المشكلات التي تستحق الدراسة بدلاً من تكليف الطلاب بمشكلات

محددة مسبقاً. ويشمل حلّ المشكلات تعرّف المشكلة، واختيار عملية الحلّ، ومراقبة الحلّ، والاستجابة للتغذية الراجعة، وتطبيق خطة عمل. في حين تتطلب إعادة تقويم المشكلة تحليل النتائج التي يمكن توقعها، أو تلك التي تكون غير متوقعة. أمّا بالنسبة إلى إعداد تقارير البحث فقال ستيرنبرغ: "إنّه مهم جداً؛ لأنّه يوضّح التفكير، وهو جزء لا يتجزأ من العملية العلمية."

تناولت أبحاث التعلّم القائم على المشكلة نتائج مماثلة، كما ظهر في الدراسة التي أجرتها غالاجير، وستيبين، وروزنتال (Gallagher, Stepien, and Rosenthal, 1992) لتعرّف أثر التعلّم القائم على المشكلة في الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. وقد التحقت المجموعة التجريبية بدورة متعدّدة التخصصات، قائمة على المشكلة، عنوانها «العلوم، والمجتمع والمستقبل» (SSF: Science, Society, and the Future). وقد قورنت هذه المجموعة بمجموعة مماثلة من الطلاب الموهوبين الذين التحقوا بدورة تقليدية تضمّنت استخدام خطوات حلّ المشكلات في حلّ المشكلات غير المنظّمة جيداً. وقد كانت درجات المجموعة التجريبية أعلى بكثير من درجات مجموعة المقارنة على قياس لاكتشاف المشكلات. وفي هذا السياق، أكّدت غالاجير وزملاؤها أهمية اكتشاف المشكلة؛ إذ إنّ «أعضاء المجموعة المقارنة أصبحوا مقيدون أكثر في نمط القفز من جمع المعلومات إلى تنفيذ الحلول من دون تحليل منظّم للمشكلة أو الحلول المحتملة» (ص 199).

وقد أظهر عدد من الدراسات التجريبية الفوائد الأكاديمية والتحفيزية الناجمة عن مشاركة طلاب الثانوية الموهوبين في برامج العلوم الواقعية القائمة على الاستقصاء. فقد ألحق تيلر- وود وآخرون (Tyler-Wood, Mortenson, Putney & Cass, 2000) طلاباً موهوبين من المرحلة الثانوية في برنامج رياضيات وعلوم متكامل مدّة عامين مع مختبرات واقعية. وقد سجّل الطلاب إنجازاً ثابتاً في تحصيل العلوم والرياضيات إلى حين إكمالهم المرحلة الثانوية. أمّا إتكينا، وماتلسكي، ولورنس (Etkina, Matilsky & Lawrence, 2003)، فألحقوا طلاباً في برنامج فيزياء فلكية مدّة عام. ونتيجة لذلك، تعرّزت لدى هؤلاء الطلاب المفاهيم العلمية، وكان أداؤهم في اختبارات التسكين المتقدّم متميّزاً؛ حتى من دون دراسة مساق هذا التسكين. وفي المقابل، لم يتوصّل ستيك وميرز (Stake & Mares,

(2001) إلى وجود أدنى فائدة من برنامج الإثراء العلمي، لكن الطالبات استفدن مباشرة من ذلك؛ نتيجة لوجود معلّمين وأولياء أمور داعمين. وعلى النقيض من ذلك، وجد ملبر (Melber, 2003)، في دراسة لبرنامج قائم على المتحف، تحولاً مثيراً من الاهتمام المهني في الطب إلى العلوم نفسها.

منهاج علوم للطلاب الموهوبين

ما الذي يجعل برنامجاً للعلوم فاعلاً بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين؟

إنّ المحور الرئيس للإجابة عن هذا السؤال، يكمن في الحاجة إلى مواد مثالية، وإلى منهاج مرتبط بهذه المواد، وإلى فاعلية المعلم (Johnson, Boyce, & VanTassel-Baska, 1995). وترى جويس فان تاسيل - باسكا أنّ المنهاج، شاملاً المواد والتدريس، يجب أن يركّز على التعلّم النشط، وحلّ المشكلات، والدراسة المعمّقة في الوحدات، وكذا مجموعات التعلّم الصغيرة المستقلة. ويجب أن تتدرّج القراءة بصورة مناسبة بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين. أمّا المواد والأنشطة وأساليب التدريس فيجب أن تُطوّر حبّ الاستطلاع والموضوعية والتشكيك. وبوصفها جزءاً من مشروع منهاج العلوم الوطني للطلاب الموهوبين، راجعت دانا جونسون وزملاؤها (Johnson et al) 27 مجموعة من مواد العلوم المتوافرة للصفوف من الروضة إلى الصف الثامن. وكان هدف الباحثين هو «تحديد مقاييس العلوم المناسبة للطلاب النابغين، وتطبيق هذه المقاييس على مراجعة مواد العلوم الحالية، ثمّ تطوير منهاج علوم جديد» (ص 36). وبناءً على معيار وضع خصيصاً لهذا المشروع، فقد أظهرت النتائج أنّ أقل المواد التي يرغبها مجتمع الطلاب كانت نصوص العلوم الأساسية؛ لأنّ هذه النصوص لا تُفسّح المجال للدراسة المعمّقة التي تحاول «تغطية» مجموعة واسعة من الموضوعات، وهي تُكتَب عادة للطلاب العادي، ولا تراعي أنشطة حلّ المشكلات في العلوم التي تلزم الطلاب النابغين للارتقاء باهتمامهم بالعلوم. لكنّ الذي أظهرته المراجعة هو أنّ المواد التعليمية والتكميلية لأخرى توفّر مناهج تلبي حاجات الطلاب النابغين؛ بعمقها وتعقيدها، نظراً إلى اعتمادها على الاستقصاء، وإشراكها الطلاب في مهارات التفكير العليا.

وفي المقابل، قال نيو، وبوم، وكوبر (Neu, Baum & Cooper, 2004)، استناداً إلى دراسة حالة الفائز في جائزة معرض للعلوم: "إن طرائق التعليم التقليدية قد تكون مناسبة لطلاب الموضوعات غير العلمية الذين يحتاجون إلى المحتوى بوصفه وسيلة لا غاية، ولكن رعاية الموهبة العلمية تتطلب أساليب تدريس تجريبية تتضمن الاستقصاء العلمي."

وقد أعدت نماذج الوحدات التعليمية الخاصة بالطلاب الموهوبين بتمويل من قانون جاكوب جافيتس للطلاب الموهوبين*. وتركز هذه الوحدات على مفهوم النظم، وتربط نظم العلوم بالنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. وتطلب كل وحدة إلى الطلاب -حسب الفئات العمرية- إجراء بحث علمي من تصميمهم، وتتطلب إجراء دراسة معمقة للمسائل المرتبطة بالموضوع الرئيس للوحدة. ولقياس تحصيل الطلاب في مهارات العلوم، فقد أجريت دراسة وطنية لإحدى الوحدات باسم «حمض في كل مكان» (Acid, Acid Everywhere) في 17 منطقة تعليمية. وشملت الدراسة 45 غرفة صف تجريبية، و17 غرفة صف ضابطة من الصفوف 4 - 6، وضمت أكثر من ألف طالب نابغ وموهوب (VanTassel-Baska et al., 1998).

وقد أوضحت تقارير المعلمين أن الوحدات القائمة على المشكلة والتدريب العملي التي تركز على الطالب، تؤدي إلى زيادة حماس الطالب وتفاعله ومشاركته. وقد زاد الطلاب المنخرطون في البرنامج من قدرتهم على دمج مهارات العملية العلمية مقارنة بطلاب الصفوف التي لا تستخدم هذا المنحى. وعلاوة على ذلك، أظهر طلاب المجموعة التجريبية زيادة في القدرة على تخطيط التجارب، وإجراء جمع البيانات، وأقر كل من المعلمين والباحثين بأهمية الوقت والتدريب في أثناء تدريس العلوم، وفي التعامل مع الطلاب الموهوبين لتنفيذ المنهاج بطريقة فاعلة. وعلى المستوى الثانوي، فإن برامج التدريب المهني التي تُشرف عليها الجامعات والشركات توفر بدائل لاحتراف العلوم، وربط العلوم بمشكلات العالم الواقعي

* The Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Act: صدر قانون جاكوب جافيتس لتربية الطلاب الموهوبين والنايفين في عام 1988 بهدف دعم الطلاب الموهوبين في المدارس الأمريكية. ولا يمول هذا القانون برامج تربية الموهوبين المحلية، لكنه ينظم برامج للبحوث العلمية والسياسات الابتكارية والأنشطة الأخرى؛ بغية تعزيز قدرة المدارس على تلبية الحاجات الخاصة للطلاب الموهوبين والنايفين - المترجم.

(Bleicher, 1993). وتوفّر برامج التدريب نماذج للطلاب تساعد على تطوير إستراتيجيات البحث الخاصة بالمشكلات غير المنظّمة جيداً.

أضف إلى ذلك أنّ سياق العمل المخبري يوفّر الفرص لممارسة المهارات التقنية، وتطوير أدوات مفاهيمية (Roth, 1991).

مناحي اهتمام الطلاب في العلوم

درس كروس وكولمان (Cross & Coleman, 1992) ما يفضّله طلاب المرحلة الثانوية في مادة العلوم بمدرسة ولاية تينيسي للعلوم. وقد أعرب الطلاب عن استيائهم وإحباطهم من دروس العلوم في المدرسة الثانوية. وأفاد كثير منهم أنّ مهاراتهم وقدراتهم تراجعت بسبب وتيرة المسابقات ومحتواها، وأنّهم يفضلون خبرات التعلّم العملية بدلاً من المحاضرات وحفظ المصطلحات، ومزیداً من حلّ المشكلات، والدراسة المعمّقة لموضوعات مختارة، ومزیداً من التطبيقات على عالم العلوم الحقيقي. كما وجد نفووي وفندريسك (Ngoi & Vondracek, 2004) في دراسة لبرنامج تسكين متقدّم في مدرسة ثانوية أنّ فرص إجراء بحوث حقيقية ومسابقات أكاديمية من خارج المنهاج كانت محفزة للطلاب.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

• التأكد من وجود أنشطة بحث حقيقي على مدى مُدّد طويلة ضمن المنهاج وخارجه.

في غرفة الصف،

• إعداد تقويم مناهج العلوم من الروضة حتى الصف الثاني عشر، من حيث: أساليب التدريس، والمواد الخاصة بالطلاب الموهوبين. ووجوب إعلام الطلاب المهتمين بالعلوم مبكراً بإجراء التجارب وحلّ المشكلات والتدريبات.

✍ إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام المواد المختلفة المتعلقة بسلسلة العلوم الأساسية.

✍ وضع طرائق بديلة لقياس تحصيل الطلاب؛ عن طريق الملاحظة، أو أسلوب حلّ المشكلات، أو قياسات المنتج.

في المدرسة،

✍ تعيين معلمين يحيطون بالمحتوى، ويتقنون المهارات، ويستوعبون حاجات الطلاب الموهوبين.

✍ تزويد المعلمين بمواد الدعم المناسبة لتدريس العلوم في سياق استكشافي.

المراجع

- Bass, G., & Ries, R. (1995, April). *Scientific understanding in high ability high school students: Concepts and process skills*. San Francisco, CA: American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387319)
- Bleicher, R. (1993, April). *Learning science in the workplace: Ethnographic accounts of high school students as apprentices in university research laboratories*. Atlanta, GA: National Association for Research in Science Teaching Annual Meeting. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360173).
- Brandwein, P. (1981). *The gifted student as future scientist*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (1992). Gifted high school students' advice to science teachers. *Gifted Child Today*, 15(5), 25–27.
- Etkina, E., Matilsky, T., & Lawrence, M. (2003). Pushing to the edge: Rutgers Astrophysics Institute motivates talented high school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 958–985.
- Freedman, D. (1998, Fall). Science education: How curriculum and instruction are evolving. *Curriculum Update*, 1–3, 6, 8.
- Gallagher, S., Stepien, W., & Rosenthal, H. (1992). The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly*, 36, 195–200.
- Johnson, D., Boyce, L., & VanTassel-Baska, J. (1995). Science curriculum review: Evaluating materials for high-ability learners. *Gifted Child Quarterly*, 39, 36–44.

- Melber, L. M. (2003). Partnerships in science learning: Museum outreach and elementary gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47, 251–258.
- Neu, T. W., Baum, S. M., & Cooper, C. R. (2004). Talent development in science: A unique tale of one student's journey. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 30–36.
- Ngoi, M., & Vondracek, M. (2004). Working with gifted science students in a public high school environment: One school's approach. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 141–147.
- Roth, W. (1991). *Aspects of cognitive apprenticeship in science teaching*. Lake Geneva, WI: National Association for Research in Science Teaching. (Eric Document Reproduction Service No. ED337350)
- Shymansky, J., Kyle, W., & Alport, J. (1983). The effects of new science curricula on student performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 387–404.
- Stake, J. E., & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 1065–1088.
- Sternberg, R. J. (1982). Science and math education for the gifted: Teaching scientific thinking to gifted children. *Roeper Review* 4, 4–6.
- Tyler–Wood, T. L., Mortenson, M., Putney, D., & Cass, M. A. (2000). An effective mathematics and science curriculum option for secondary gifted education. *Roeper Review*, 22, 266–269.
- U.S. Department of Education National Center for Educational Statistics. (1996). *Pursuing excellence: A study of U.S. fourth–grade mathematics and science achievement in international context* (NCES Publication No. 97–255) Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- VanTassel–Baska, J. (1997). What matters in the curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research, and practice. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp.126–135). Boston: Allyn & Bacon.
- VanTassel–Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 42, 200–211.

الجزء الثالث

المدرسة

منهاج الرياضيات

يُعرَف الطلاب الموهوبون في الرياضيات عادة بأنهم أولئك الطلاب الذين يستطيعون الحساب بدقة وسرعة أكبر من أقرانهم. ونحن نعرف الآن جوانب أخرى لتعبيرات القدرات ودلالاتها في الرياضيات، مثل: الطلاب الموهوبون في حلّ المسائل (حتى لو كانوا لا يتقنون مهارة الحساب جيداً)، والطلاب الذين يبتكرون صوراً للأفكار الرياضية، والطلاب الذين يستخدمون التكنولوجيا في وضع تخمينات، ثمّ إثباتها بعد ذلك. وفي الأحوال كلّها، هنالك أدلة متزايدة من داخل الولايات المتحدة، وكذلك من المقارنات العالمية للمعرفة والأداء في الرياضيات، على أنّ الفهم العميق مقابل التغطية الواسعة، والتعلّم التجريبي مقابل التمرين والتدريب، والجمال إضافة إلى المنفعة، والرياضيات بوصفها إطاراً للعقل؛ يساعد على فهم العالم مقابل مجموعة من الخوارزميات؛ كلّ ذلك يُعدّ من أساسيات النجاح في هذا، إلى جانب عن توليد معادلات رياضية.

تتيح الرياضيات للطلاب الموهوبين فرصة تغطية الموضوع الدراسي بسرعة، كما تصبح وسيلة للاستقصاء، والتعبير الجمالي، والرضا، وتسمح بإجراء ارتباطات تعلّم معقّدة. وكما نراها في أيامنا هذه، فإنّ الرياضيات تزيد من جاذبيتها وأهميتها بوصفها موضوعاً جوهرياً في التعليم العام وتعليم الموهوبين بصورة خاصة.

ما الذي نعرفه؟

ما الرياضيات؟

ما الحدّ الفاصل لمنهاج الرياضيات الثري؟

إنّ إحدى العقبات الكبيرة التي تعترض الإجماع حيال تعليم الرياضيات والطلاب الموهوبين، هي أنّ مصطلح الرياضيات يُساء فهمه في بعض الأحيان. تشمل الرياضيات، دون الحصر، الأرقام، والجمع. وبما أنّ الرياضيات هي أيضاً «علم الأنماط... فالتحقيقات تترافق دائماً مع فرص تتيح للطلاب التحليل وإبراز التراكيب الرياضية التي يمكن تطبيقها على سياقات أخرى، قد تكون نفسها موضوعاً لمزيد من التحقق» (Schoen, Fey, Hirsch & Coxford, 1999, p. 447). ومن الأمثلة على هذا الاستنتاج، أن يكون الطالب قادراً على التعميم من نتائج المسائل أو الدراسات (Sriraman, 2003). وهذا مجال للاستقصاء، وليس مجرد حفظ عن ظهر قلب. ويرى سيلفر وآخرون (Silver, Smith & Nelson, 1995) أنّ «جهود إصلاح المنهاج القائمة على رؤية الرياضيات المدرسية التي تؤكد على التفكير، والاستنتاج، وحلّ المسائل، وانتقال التعلّم (أي أنّ أداء مهمة ما، أو خبرة تعليمية في موقف معيّن يؤثّر في أداء مهمة لاحقة؛ إيجاباً أو سلباً) بدلاً من الحفظ والتكرار... لن تكون كافية لجعل الطلاب يدرسون مزيداً من مقررات الرياضيات؛ إذا كانت هذه المقررات تُعلّم محتوى محدوداً جداً، أو فشلت في تمكين الطلاب من استخدام الرياضيات في مجموعة أوضاع أخرى» (ص 22).

من جانب آخر، يتعيّن ربط الرياضيات بخبرات الطلاب الحياتية، «وآلاً ننظر إلى تعليم الرياضيات بوصفه عملية تدريس فحسب، بل عملية تنشئة اجتماعية أيضاً» (Schoenfeld, 1992, p. 340)؛ إذ يحتاج الطلاب إلى اكتساب العادات والنزعات المتعلقة بالتفسير والمنطق أكثر من حاجاتهم إلى مجموعة مهارات ليصبحوا متعلّمين رياضياً. وقد تبين أنّ التعرّض لمثل هذه المناهج التي أُعيد ترتيب مفاهيمها، أسهم في مضاعفة تحصيل طلاب الصفوف الموهوبين 2 - 7 الذي وصل إلى مستويات عالية. فضلاً عن شعور هؤلاء الطلاب برضاهم الشديد عن المنهاج (Robinson & Stanley, 1989).

تؤكد عملية إعادة ترتيب مفاهيم الرياضيات على عمق الرياضيات؛ حتى عندما تقترح مدرسة ابتدائية أو ثانوية قضيتين أساسيتين لصنّاع القرار، هما: احتمال عدم امتلاك الطلاب جميعاً القدرات المعرفية الضرورية لإجراء العمليات الرياضية النظرية (Stanley, Lupkowski, & Assouline, 1990)، والاعتقاد بأنّ الأساسيات هي أكثر من مجرد القيام بعملية الحساب. ويمكن الدفاع عن القضية الثانية بصورة أكثر من الأولى. فمثلاً، يُظهر الطالب الياباني أو السنغافوري مستوى من التجريد لا يصله إلا نسبة ضئيلة من الطلاب الأمريكيين، لكنّ الطلاب العاديين في أفضل المدارس العامة الأمريكية يصلون أيضاً إلى هذا المستوى من الفهم (Kimmelman et al., 1999). وربما لا تكون مناهج الرياضيات المعاصرة الثرية بالضرورة موضوعاً نخبويّاً في الظروف المناسبة. ويبدو أنّ لهذا الأمر علاقة بمستوى تدريب المعلمين الذين يدرّسون الرياضيات لمختلف المستويات (Ma, 2003). وقد أظهرت إحصائيات وزارة التربية الأمريكية - التي جمعت في أعقاب تقرير الصف الثاني عشر، في مسابقة الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS, 1993-1994) - أنّ 28% من معلّمي الرياضيات في المدارس الثانوية الأمريكية غير حاصلين على تخصّص ثانوي أو رئيس في الرياضيات، وأنّ المشكلة كانت أشدّ خطورة في مدارس الأقليات والمجتمعات المحرومة. وفي دراسة رائدة، قارنت جيا لينهارت (Leinhardt, 1989) دروس المعلمين الخبراء بدروس زملائهم المبتدئين. وقد كان الخبراء أربعة معلّمين حقّق طلابهم أعلى 15% من النمو، وكان أداؤهم ضمن أعلى 20% في المقاطعة.

خضع المعلمون للملاحظة طوال ثلاثة أشهر. وبالمقارنة بالمعلّمين المبتدئين، كانت مجموعة الخبراء «تميل إلى استخدام عروض معروفة، واستخدام العروض نفسها للشروحات المتعدّدة» (ص 66). لقد كانوا يعلمون سلسلة من الدروس معاً، وهذا ما ساعد الطلاب على التنقّل بين الموضوعات، وأدّى إلى تفسيرات منطقية للمادة الجديدة، وربطها بالموضوعات السابقة، وإلى استنتاجات متميزة حول مدى الحاجة إلى الإعادة والتمرين. وكانوا هادفين أيضاً في تقرير «إن كان يتعيّن كتابة التفسيرات، أو توجيهها، أو طرحها مباشرة أم لا...» (ص 74).

إن دراسة ما يفعله المعلمون المتميزون، قياساً بالتعريف المعاصر للرياضيات، يقود إلى قضية ما يجب أن يكون عليه منهاج الرياضيات الحديث عموماً، ومنهاج الطلاب الموهوبين بخاصة. وفي السياق ذاته، فإن معايير التدريس المهني، التي وضعها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (1991)، التي وجهت المناهج في تسعينيات القرن العشرين؛ تشجع الالتزام بأسلوب التدريس الذي طبّقه مجموعة المعلمين الخبراء في دراسة لينهارت المذكورة سابقاً. إلا أن بعض الولايات الأمريكية تسير في اتجاه معاكس تماماً. وبوجه عام، تفضل معظم منهاج الكتب المدرسية في الولايات المتحدة التغطية الواسعة للموضوعات بدلاً من الفهم العميق، وكتابة المسألة الرياضية وحلّها. ويجري غالباً تطوير مهارات الحساب - ولكن ليس دائماً - بصورة معزولة، وبعضها يؤكد على أسلوب حلّ المسائل.

من جانبها، لاحظت روث كوسي (Cossey, 1999) وجود علاقة تربط العلامات المرتفعة في مسابقة (TIMSS) بالمنهاج المركّز الذي يتناول موضوعات قليلة بتعمّق وتركيز شديدين. وهذا عنصر رئيس في منهاج الرياضيات المعاصرة.

وفي المقابل، انتقد باتيسا (Battista, 1999) عدم وجود منهاج رياضيات تجارية «قائمة على أسس علمية كاملة»، بل إنّه وصف معظم المناهج الحالية بأنّها «مجرد مهزلة، وليست منهاج إصلاح حقيقية، وأنّ هناك - في الحقيقة - عدداً متزايداً من المناهج والنصوص التي تضم بعض الخصائص المطلوبة لمناهج الرياضيات الجيدة أو معظمها. ولكن، لا يوجد منهاج واحد يتمتع بهذه الخصائص جميعها». ومن المعروف أنّ علامات الطلاب الكنديين في مسابقة (TIMSS) التي أُقيمت عام 1999م، كانت أعلى من علامات الطلاب الأمريكيين (531 مقابل 502 بمتوسط 487)، على الرغم من تشابه المناهج المستخدمة في كلا البلدين.

وقد جاءت مقاطعة كيبيك الكندية في المركز الأول حيث تدرّس فيها الرياضيات حتى نهاية المرحلة الثانوية. كما أنّ منهاج «التحدي» (Défi بالفرنسية، و Challenge بالإنجليزية) قد أعدّ ليكون متمحوراً حول أحدث المفاهيم الرياضية. ولكنّه، مع ذلك، يظل منهاجاً فضفاضاً. أضف إلى ذلك أنّ المرحلة الثانوية تنتهي بالصف الحادي عشر في هذه المقاطعة.

تشير هذه الآراء المتضاربة إلى إمكانية تحقيق مزيد من الطلاب الأمريكيين - أكثر من المستفيدين حالياً - أداءً فاعلاً في منهاج رياضيات متقدم (صعب). فضلاً عن إمكانية تحقيق ذلك في سنٍّ أصغر، وهذا أمر سنوضحه تالياً (انظر: Usiskin, 1987). وهذه النتيجة تعني أن منهاج الرياضيات الإبداعي المتقدم الذي يشمل، ولكنه يتخطى أيضاً، التوقعات التقليدية، قد لا يكون الامتياز الحصري للموهوبين.

من المصادر الفنية بالأمثلة على منهاج الرياضيات الناجحة، كتاب شيفيلد (Sheffield, 1999) «تطوير الطلاب الواعدين رياضياً» (Developing Mathematically Promising Students)، الذي يصعب وصف فصوله الاثني والثلاثين بالتفصيل هنا، ولكننا اخترنا منه أمثلة لخاتمة هذا الفصل. وباعتقادنا أن هناك أسباباً كثيرة تدعونا إلى التفاؤل بخصوص إمكانية تعزيز القدرات الرياضية بين الشباب في الولايات المتحدة.

ما الذي يعنيه أن تكون موهوباً في الرياضيات؟

هل التفكير الرياضي للطلاب الموهوبين أمر فريد؟

أظهرت مراجعتان لأدبيات البحث (Sowell, 1993; Sowell, Bergwall, Zeigler, & Cartwright, 1990)، أنه لا يوجد تعريف واحد محدد للموهبة الرياضية، وأن اتجاه التفكير ينصب على الأداء الناجح لأنواع المناهج التي تدافع عنها جهود الإصلاح منذ كتابة هاتين المراجعتين. وقد اقترح عالم النفس الروسي كروتسكي (Krutetskii, 1976) بعض الأوصاف الثرية لمثل هذا التفكير. وهو يقول: "إن الطلاب الفائقين ينظرون إلى المشكلات؛ حتى المنفردة منها، بوصفها جزءاً من صنف أو فئة من المشكلات، ويحددون التعميم الخفي الذي قد يبدو للآخرين عناصر متباينة، ويعممون بسرعة - على نطاق واسع - كلاً من معرفة الموضوع (المعرفة التقريرية بالنسبة إلى العالم)، والعمليات التي تحل بها المسائل (المعرفة الإجرائية)".

وفي سلسلة واسعة لدراسات حالة مفصلة، بين هذا الباحث أن الطلاب الموهوبين يبحثون عن أوضح حلول للمسألة، وأقصرها، وأبسطها، بما يتفق مع ما يدعوهم الرياضيون

بجمال الرياضيات (elegance)، وقد وصف الطلاب الموهوبين رياضياً بأنهم يملكون «قابلاً أو سبيكة عقل رياضي» (ص 302)، وأن هذا يظهر في عمر 7 أو 8 سنوات.

ويتفق هذا مع البحوث الحديثة التي تُظهر أن ما يُحدده أولياء الأمور بوصفه قدرة رياضية في مرحلة الروضة، له علاقة ارتباط قوية بمعامل الذكاء IQ (92)*، وأن القدرة الرياضية المتميزة قد تظهر فقط في مرحلة لاحقة (Pletan, Robinson, Berninger, & Abbot, 1995). أما القدرة على الحساب فلا تظهر مبكراً، ولكن فئة الموهوبين تُظهر اهتماماً مبكراً بالأرقام (Radford, 1990).

وقد لاحظ كروتسكي أن حل الطلاب الموهوبين المسائل يتسم بالبصيرة ورؤية الظاهرة العامة بالعين الرياضية، وأن هؤلاء الطلاب لا يصابون بالإرهاق الشديد في دروس الرياضيات، وأن أخطاءهم تكون قليلة. وهذه الخصائص التي ذكرها كروتسكي تتطابق - إلى حد كبير - مع الرأي المتنامي الذي يقول: "إن الرياضيات مجال يركّز على تعرّف الأنماط في الوقائع حال حدوثها، وعلى إعادة صوغ الوقائع المألوفة في صورة مصطلحات رياضية، وعلى معالجة المسائل بعمق مُدداً زمنية طويلة، وعلى العلاقة بالمعرفة الأخرى." ومن الواضح أيضاً أن الأداء الرياضي حَدَثٌ معرفي ووجداني في آن معاً. لذا، يتعيّن على المنهاج أن يعالج كلاً من المحتوى والدافعية. وفي واقع الأمر، فإن الطلاب الموهوبين رياضياً يفكّرون - رياضياً - بطرائق شبيهة بتلك التي يفكّر بها الخبراء أو المتخصّصون في الرياضيات حيال المسائل الرياضية (Pelletier & Shore, 2003; Sriraman, 2004).

وتكشف اتجاهات التفكير المعاصر ضمن المجال تشابهات كثيرة مع المناهج المقترحة في تربية الموهوبين. وقد تساءل شووين وزملاؤه (Schoen et al., 1999): هل يمكن أن يكون أيّ منهاج ناجح للطلاب العاديين أو دون المتوسط صعباً بما يكفي لأكثر الطلاب تفوقاً؟ إنهم يعتقدون أن أيّ منهاج يجري اختياره أو تصميمه قد يكون بحاجة إلى بعض التعديل ليناسب الطلاب الموهوبين. وهنا، يجب التنبيه على أن هناك العديد من منهاج الرياضيات، وأنه توجد أنواع عدّة من الموهبة. لذا، فإنّ التعديلات المطلوبة سوف تعتمد على القرارات المتخذة

* IQ (92): درجة ثبات اختبار الذكاء اللغوي - المترجم.

بخصوص كليهما. ولا شك في أن الرياضيات مجال مرتبط بتعليم الموهوبين. ومن شأن معرفتنا بكيفية تفكير الأطفال الموهوبين رياضياً، وكيفية اختلاف هذا التفكير عن تفكير الأطفال الآخرين؛ أن يساعد على تصميم كل من منهاج الرياضيات العادية والمتميزة. ولا يشترط أن تكون هذه المناهج متشابهة تماماً. ولكن، من المحتمل أن تكون أكثر تشابهاً فيما يتعلق بعملية التفكير، وأن تكون أكثر تبايناً فيما يتعلق بالمحتوى الرياضي المحدد، خاصة ما يرتبط منه بمستوى التجريد. وقد تركّزت البحوث المبكرة حصرياً - إلى حد ما - على سرعة تعلّم منهاج الرياضيات وإثرائه، وما زالت هذه الفروق ظاهرة، وهي بحاجة إلى الاعتراف بها في الوقت الذي تضاف فيه فروق جديدة.

واستناداً إلى نتائج البحوث التي أعدها مركز دراسة الشباب النابغين رياضياً (SMPY: The Study of Mathematically Precocious Youth)، فإن طلاب الصفين: السابع والثامن من ذوي التحصيل العالي يمكن أن يتعلّموا منهاج رياضيات المرحلة الثانوية في مدّة لا تتجاوز ربع الوقت المعتاد أو ثلثه (Bartovitch & Mezynski, 1981). وقد وجد الطلاب أن مسابقات التسريع الصيفية صعبة، وأنها تتحدى قدراتهم، ولكنها أعدّتهم - حقيقة - لمستوى الدراسات التالي (Mills, Ablard, & Lynch, 1992). وربما لا نجد تناقضاً في إشارة كوسي (1999) إلى فوائد مسابقة الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات ضمن المناهج المركّزة التي تتناول موضوعات قليلة بعمق أكبر. فبالنسبة إلى المراهقين الصغار الذين أظهروا فعلاً قدرة منفردة على قراءة أجزاء عديدة من منهاج الرياضيات المتوافر في النصوص والمواد الأخرى، فربما تكون برامج أيام العطل الأسبوعية والصيفية التي يقدّمها مركز دراسة الشباب النابغين رياضياً (انظر: Fox, 1974 لتعرّف الوصف الأصلي) قد تعاملت مع موضوعات مختارة بعمق أكبر. وحتى على مستوى المرحلة الابتدائية، فإنّ الفجوات المعرفية في التفكير المجرّد يمكن أن تمتد لتشمل أربعة صفوف (Ablard & Tissot, 1998). وقد أدّت هذه الملاحظات إلى التوصية بتسريع تقديم مثل هؤلاء الطلاب في منهاج الرياضيات أو المنهاج الشامل.

وبالمثل، وجد ماسون (Mason, 1997) أن أكثر من ثلث الطلاب الموهوبين من صفوف 6 - 8 قفزوا خطوات في هرمية تفكير هندسي من أربعة مستويات. وعلى الرغم من أنّهم لم

يحيطوا بتعريفات الهندسة كلها، إلا أنهم حاولوا استنباط التعريف من السياق، ثم البرهنة بناءً على ذلك التعرف باستمرار؛ سواء أكان صحيحاً أم خطأ. ومع أن الاستنتاج مثل أساس قوتهم، إلا أن ذلك لا يعني أنهم تمكنوا من بناء برهان هندسي رسمي. وقد استنتج ماسون ومور (Mason and Moore, 1997) أن كلاً من: ضغط المنهاج، والتسريع، والتسكين المتقدم - في ظروف معينة - كان متوافقاً مع هذه الفروق في التفكير الرياضي.

وفي واقع الأمر، فإن التسريع يحقق تغطية فاعلة للمحتوى على أقل تقدير. ويفيد في التكيف الاجتماعي والوجداني (Benbow, 1991)؛ إذ لا يوجد دليل يشير إلى احتمال تفشي أية آثار أو مظاهر سلبية في المجالات المهمة، من مثل: الصداقة، أو العمل (Brody & Benbow, 1987).

يُذكر أن التسريع وحده لا يجيب عن السؤال المهم بخصوص ما يميز عمليات التفكير الرياضي للطلاب الصغار الموهوبين رياضياً. فقد وجد ستانلي وزملاؤه (Stanley et al., 1990) أن التسريع هو وسيلة تربوية مناسبة لعدد قليل من الأطفال، وليس حلاً عاماً. وحتى من وجهة النظر الضيقة هذه، فإن دراسة المتابعة للطلاب المُسرَّعين تُثبت غياب المآخذ، وكذلك بعض المكاسب المفاهيمية في سنوات لاحقة (Swiatek & Benbow, 1991). وإن فائدة توفير سنة أو أكثر للقيام بأشياء أخرى ليس مسألة رياضية، ولم يثبت حتى الآن إن كانت هذه الفائدة قد اكتسبت أم لا على حساب التطور الرياضي.

توجد أنواع عديدة من التسريع. فالطلاب المُسرَّعون؛ سواء عن طريق برامج الصيف، أو ضغط المنهاج، أو المسابقات ذات الوتيرة السريعة، أو قفز الصفوف، أو أية وسيلة أخرى، يحصلون على فائدين إضافيتين ينبثق منهما فائدتان رئيستان بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين؛ أولاهما: تجميعهم مدة معينة - على الأقل - مع طلاب آخرين موهوبين ومهمتين بالرياضيات. والثانية: توافر مساحة في المنهاج لتوسيع استكشاف الرياضيات أو الموضوعات الأخرى.

وقبل تركنا مسألة التسريع التي لعبت دوراً بارزاً في كتابات تعليم الموهوبين، رأينا مناقشة نقطتين لهما علاقة بهذه المسألة؛ أولاً: وجود أشكال عدة للتسريع - كما أشرنا سابقاً -. وهذه

الأشكال تتوزع على بُعدين رئيسين؛ الأول: زمن عرض الموضوع. والثاني: سرعة تدريس فكرة ما. وثانياً: من المعروف أنَّ منهاج القياسي الأمريكي يطرح كثيراً من الموضوعات في فترة متأخرة جداً، مقارنة بما هو عليه الحال في الدول الأخرى. لذا، لا يُعدّ تدريس هذه الموضوعات في وقت مبكر تسريعاً بحسب الشروط العالمية. ففي الولايات المتحدة، يُدرّس الجبر والهندسة غالباً في الصفين: التاسع والعاشر؛ أي بتأخير مدّته سنتان عن اليابان وسنغافورة وإيرلندا وكندا، علماً بأنّ بعض أفضل المدارس الأمريكية تدرّس هذه الموضوعات في الصفين: الثامن والتاسع. وقد يبدو ذلك تسريعاً بالنسبة إلى بعض المعلمين الأمريكيين، ولكنّه لا يزال متأخراً مدّة سنة عن بدء تدريس هذه الموضوعات في دول أخرى.

وفي واقع الأمر، فإنّ ما نسبته 1 - 2% من الطلاب الأمريكيين يدرسون موضوع الجبر في الصف السابع أو الثامن، وربما يكون هؤلاء هم الطلاب الأمريكيون الوحيدون الذين يتلقّون تعليمًا موازياً لتدريس الرياضيات المعتمد في الدول ذات الأداء العالي. وقد يكون ستانلي على صواب حين قال: "إنّ تدريس الرياضيات بوتيرة سريعة في الصف السابع أو الثامن لا يناسب سوى فئة قليلة من الطلاب، ولكنّ تدريس موضوعات الرياضيات مبكراً يبدو مناسباً لمعظم الطلاب الأمريكيين ضمن شروط بيئية جيدة". ويبدو أنّ الآمال مُعلّقة على هذا الجانب في رفع الأداء الوطني. وحتى التدريس المبكر، فإنّه قد يلبي أيضاً حاجات بعض الأطفال الموهوبين. وقد راجع ويكزوركوسكي وبرادو (Wieczerkowski & Prado, 1993) قضيتين مهمتين، هما:

هل الموهبة الرياضية مظهر لقدرات معرفية معيّنة، أم أنّها تُعزى إلى قدرات عقلية عامة؟

هل للموهبة الرياضية تركيبة موحدة، أم أنّ هناك صوراً مختلفة كثيرة لها؟

استنتج الباحثان أنّ هذه الموهبة ليست بالضرورة مظهراً لبعض القدرات الرياضية؛ لأنّها تشمل عدداً من القدرات المعرفية التي تشط في كثير من المجالات، مثل: القدرة على الانتقال بسهولة بين التمثيلات الذهنية المختلفة، والقدرة على إيجاد تمثيلات ذهنية جديدة، وقدرات فوق معرفية بسهولة (انظر أيضاً: Benito, 2000). ويتفق ذلك كلّ مع فكرة كروتسكي (Krutetskii, 1976) الخاصة بالقدرات العامة المرتبطة بالمجال، والقدرات الخاصة المرتبطة بالمجال (Keating, 1990)، والعلاقة بين الموهبة والخبرة

(Pelletier & Shore, 2003; Shore, 2000). فمثلاً، تحوّل معظم الطلاب النابغين رياضياً، عند مواجهة صعوبة ما، إلى إستراتيجية أخرى مناسبة بدلاً من التجربة والخطأ (Kaizer & Shore, 1995)، حدث هذا الفصل على مستوى عالٍ نسبياً من الأداء العام، بما يتفق مع ما قاله ستانلي وزملاؤه بأنّ عدداً قليلاً فقط من الطلاب قد يكون قادراً على التعامل مع أكثر الموضوعات تجريباً. ومع أنّ القدرات العامة الخاصة بالمجال مشمولة بعملية ربط التعلم الجديد بالقديم -مثلاً- فإنّ المعرفة الخاصة بالمجال ضرورية للقدرة على تعرّف مسألة رياضية بوصفها جزءاً من فئة مشكلات أكبر، أو بوصفها مكوّناً من فئات عدّة من المشكلات، اعتماداً على المحتوى أو المنظور.

ذكر ويكزوركوسكي وبرادو أيضاً ما صرّح به الطلاب عن اختلاف التفكير الرياضي في خبرتهم، وهذا موقف يتفق مع دراسات تحليل العامل التي امتدت نحو قرن من الزمن، وأظهر فيها التفكير الرياضي -المكاني وجود فروق في علاقة الارتباط بالاختبارات الفرعية بصورة أكثر من معرفة المفردات والمعرفة العامة. لنفترض أنّ نحو 76% من الطلاب المسجلين في دروس الرياضيات للطلاب النابغين مسجلون أيضاً في مسابقات اللغة الإنجليزية للطلاب الموهوبين (وزارة التربية الأمريكية، 1994. انظر أيضاً: الإشارة إلى فريدمان - 1995 [1994 في الجزء اللاحق). يقول الباحثان: «إنّ الاهتمام بالمشكلات الرياضية يرتبط دائماً في الأغلب بمستوى التحصيل العالي، ونظرة الطالب إلى نفسه بوصفه طالباً نابغاً». وربما لا تكون القدرة الرياضية سوى قدرة فريدة جزئياً. ومع أنّ ذلك قد لا يكون مؤشراً على مستوى متقدّم في الأداء، إلّا أنّه قد يشير إلى القدرات الفائقة التي توسّم بها صفوف الموهوبين، وتضم الطلاب المصنّفين معاً في دوام جزئي أو كامل. وتأسيساً على ذلك، يمكننا التشكيك في وجود القدرة الرياضية بوصفها موهبة خاصة، وهذا ما يثير التساؤل حول نماذج الذكاء التي تؤكّد على تميز القدرة الرياضية (مثل الذكاءات المتعدّدة).

ولا يوجد -حتى الآن- دليل واضح على أنّ القدرة الرياضية هي نوع مختلف من القدرة، وقد لا يتوافر هذا الدليل في المدى المنظور. وربما تكون الفروق نتيجة اهتمام انتقائي موجه

بالفرصة والمتابعة. وهذا، إذا تأكد، فإنه قد يكون دليلاً على جهود المعلمين المتميزة في هذا المجال، ونتيجة حتمية لها؛ ما قد يؤكد أن نجاح الطلاب في الرياضيات كان نتيجة التعلم.

الفروق بين الجنسين في تعلم الرياضيات

نوقشت الفروق الجندرية في موضع آخر من هذا الكتاب، خاصة تلك التي تتعلق بالرياضيات. والقضية الرئيسية المطروحة للنقاش هنا، هي التأكد من وجود أي فروق جندرية مهمة في التفكير الرياضي. وفي واقع الأمر، فقد تبين وجود بعض الفروق ذات العلاقة.

بحث بيكر (Becker, 1990) في أنواع المشكلات الرياضية وبنود الاختبار التي تختلف فيها الطلاب والطالبات في الأداء. وقد كان أداء الطلاب أفضل في الجبر (تجريدي نسبياً)، في حين كان أداء الطالبات أفضل في المسائل التي تتوافر فيها البيانات الكافية (المهارات التحليلية كانت ضرورية لاكتشاف الحاجة إلى إعادة صوغ المسألة).

من جانبه، لم يتوصل سبريفلر وآلسوب (Sprigler & Alsup, 2003) إلى وجود فروق دالة إحصائية في قدرة الاستنتاج، عند بحثه موضوع البرهنة الرياضية - ضمن الرياضيات - غير المرتبطة بمنهاج خاص (كلتا المهمتين قد تعتمدان على القدرات اللفظية).

يوجد أمر مثير للاهتمام أيضاً، هو أن الفتيات واجهن صعوبة في التعامل مع مفردات مسائل الجبر، وهذا يشير إلى أنهن ربما لم يحظين بالتعليم أو الخبرة الكافية في إجراء تحويلات من تمثيل إلى آخر. أما هالبيرن (Halpern, 1986) فقد استنتجت عدم وجود فروق بنائية كبيرة في القدرات الرياضية للأولاد والبنات، باستثناء ما يتعلق منها بالفروق البصرية - المكانية، التي قد ترتبط بالخصائص المختلفة لكلا الجنسين. لاحظت أن الفروق اللفظية صغيرة، وأن القدرات الكمية أو الحسابية متوسطة، وأن القدرات البصرية - المكانية كبيرة. ولكن، حتى الفروق الصغيرة يمكنها أن تُشكل أهمية مع الموهبة المتميزة.

وفي سلسلة من التحليلات البعدية لدراسات عن فروق الجندر في التفكير الرياضي بين المراهقين الموهوبين والمقبلين على الالتحاق بالكليات، لاحظت لين فريدمان (1994 - 1995) أن البنات تميزن عن الأولاد في المهارات اللفظية والرياضية التي يرتبط

بعضها ببعض بعلاقات ارتباط تفوق تلك التي تربط المهارات الرياضية والمكانية، وأن علاقة الارتباط الرياضية-المكانية كانت أعلى بين البنات منها بين الأولاد. ومع ذلك، فإن الانخفاض الملاحظ -في العقود الأخيرة- في فروق الجندر، في كل من المهارات الرياضية والمكانية التي أوجزتها، تدعم الفكرة القائلة: "إن جودة التدريس، أو الخبرة، أو الفرصة هي متغيرات مهمة". وقد ثبت أيضاً غياب الفروق الجندرية، على سبيل المثال، في كتابة البرهان الهندسي (Senk & Usiskin, 1983).

إن فكرة تعلّم الطلاب والطالبات -في الصف نفسه- أشياء مختلفة، قد تبدو فكرة غير معقولة، ولكن فوكس وسولير (Fox & Soller, 1999) جعلتا الطالبات والطلاب، في فصل تسريع الرياضيات للصف السابع، يجلسون في جانبيين منفصلين من الغرفة الصفية، ثم لاحظا أن المعلم أخذ يُعلّم الطلاب فقط، ومما زاد في طرافة الموقف أن الطلاب الموهوبين لاحظوا هذا السلوك المنحاز أكثر من الطالبات. وبذا، فإن النجاح في تدريس الجنس الواحد قد يكون مردّه عدم إهمال البنات، أكثر ممّا هو نتيجة لتعليمهنّ بطريقة مختلفة، وهذا قد يؤثر في الدافعية. أضف إلى ذلك أن النجاح مرتبط أيضاً بالوضع الاجتماعي والاقتصادي.

وفي مراجعة لبيانات دراسة الشباب النابغين رياضياً، التي تعود إلى حقبة الستينيات من القرن العشرين، توصل لوبنسكي وهمفريز (Lubinski & Humphreys) إلى أن الطالبات الموهوبات أظهرن سلوكيات نمطية أقل ارتباطاً بالجنس، ومِلنَ إلى اتخاذ اتجاه مغاير للجنس الآخر في الاهتمامات، ورفضن المسارات الوظيفية المرتبطة نمطياً بالذكور، وكُنَّ أقل نمطية في القدرة اللفظية-المكانية.

من جانب آخر، لاحظ رافاغليا وآخرون (Ravaglia, Suppes, Stillinger & Alper, 1995)، أن أداء الإناث والذكور كان -تقريباً- متشابهاً بين الطلاب المتميّزين الذين يدرسون حساب التفاضل والتكامل والفيزياء بمساعدة الحاسوب ضمن برنامج التسكين المتقدم. وراجع ستمبف وستانلي (Stumpf & Stanley, 1996) 625 مقالة عن فروق الجندر والرياضيات، نُشرت في الفترة الممتدة بين عامي 1995 - 1980. وتبيّن لهما أن معظم فروق الجندر كانت في التحصيل، وليس في القدرة على إتقان المحتوى. يُذكر أن نحو نصف الطلاب الذين درسوا

مسابقات حساب التفاضل والتكامل في التسكين المتقدم عام 1994م كانوا من الإناث. فقد كان نحو نصف هؤلاء الطلاب (46% من الحاصلين على شهادات البكالوريوس في علوم الرياضيات (من المواطنين الأمريكيين، والمقيمين الدائمين من الإناث. (في عام 1997م، مُنحت هذه الشهادات إلى 5931 امرأة و6938 رجلاً). وارتفعت نسبة شهادة الدكتوراه في الرياضيات التي مُنحت للإناث من 10% إلى 25% في الجيل السابق (في عام 1997م، نالت 172 امرأة و447 رجلاً هذه الشهادات، Hill, 2000. انظر أيضاً: مجلس العلوم الوطني، (National Science Board, 1999). وهذا يعني بقوة أنّ فجوة الجندر هي في الواقع فجوة تربوية (ربما اجتماعية، وربما معرفية، ولكنها جميعاً تربوية) يمكن تخفيضها.

وعلى الرغم من هذا التهميش في غرفة الصف الذي يتضمن طرح أسئلة أدنى من المستوى، وتشجيع الأجوبة الجندرية لا المخاطرة الفكرية، وتذكير الطالبات بأن الرياضيات ليست مجالاً أنثوياً، وتثبيطهن عن المشاركة الوجدانية في موضوع يرى كثير من المعلمين والإداريين أنّه موضوع اعتيادي مكرّر؛ فإن الطالبات الموهوبات يعرفن أنّ الرياضيات مهمة لحياتهن ومسيرتهن الوظيفية. لذا، توجد حاجة ملحة إلى إعادة النظر في «فجوة الجندر» في الرياضيات؛ لأنّ فروق الجندر في الأداء في مسائل الرياضيات المعقدة يمكن أن تحدث - على الأرجح - في ظروف معينة فقط. على سبيل المثال، فقد ثبت أنّ التعلم التعاوني (مقابل التنافسي) - مع أنّه نادراً ما يوصى به لصفوف الرياضيات - له علاقة كبيرة بهذه الفجوة (Neber, Finsterwald, & Urban, 2001)، خاصة في المهام الصعبة (Diezmann & Watters, 2001).

ونحن نقول: "إنّ فروق الجندر هي ذات صلة؛ بمعنى أنّ البنات والأولاد قد لا يتلقون معاملة متساوية في صفوف الرياضيات (Tiedemann, 2002). ولكن، لا يوجد ما يُثبت أنّ أيّ فرق في تفكيرهم الرياضي مهم لدرجة تستدعي وجود منهاج متميز. وحتى الفرق الثابت في التفكير البصري - المكاني له علاقة بالأولاد والبنات؛ لأنّ الوظيفة الحاسمة في الرياضيات لا تكمن في تمثيل أو آخر، وإنما في القدرة على التنقل بين التمثيلات العقلية، بما فيها البصرية - المكانية، واللفظية. ولهذا السبب تحديداً، يجب أن لا نقع ضحية للنزعة التي

سادت في سبعينيات القرن العشرين لبناء تفسيرات مبنية على تفاعلات الاستعداد-المعالجة، لحلّ أيّ فروق جندرية في تعلّم الرياضيات". وبناءً على وجهة النظر المعقولة هذه، إذا أمكن ربط أيّ معالجة تدرسية بأيّ أسلوب تعلّم معيّن عند طالب ما، أو باستعداده، أو بنمط التفكير الرياضي المفضّل لديه، فإنّ هذا الطالب قد يتعلّم أكثر. ولقد تمثّلت القضية، ولا تزال، في أنّ التدريس الجديد ساعد الجميع، وأنّه لم يكن ممكناً تحديد فروق مهمة حقيقية في أسلوب التعلّم، في فترة مبكرة، أو بدقة كافية لربطها بمنحى تدريس معيّن. لقد أصبحت تفاعلات الاستعداد/المعالجة ضرباً من الماضي، وقد تصبح فروق الجندر هكذا أيضاً.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

- ملحوظة: يجب أن تبدأ مشاركة أولياء الأمور الأبناء قبل سنّ دخول المدرسة:
- التحدّث إلى الأبناء بلغة قواعد سليمة، وافترض أن باستطاعتهم التفكير؛ حتى وهم صغار جداً. ولكن، من دون توقّع أن يفكّروا مثل الكبار.
- قراءة أعداد وكلمات للأبناء.
- الاحتفاظ بآلات حاسبة ومساطر؛ لاستخدامها في إعداد قوائم الشراء، أو جمع التكاليف (بصوت عالٍ)؛ حتى لو لم يصل الطفل بعد إلى مرحلة الفهم الكامل.
- الاحتفاظ بحاسوب؛ لكي يستخدمه الطفل - من دون مساعدة الراشدين - في اللعب، أو استكشاف بعض البرامج.
- تشجيع الأبناء على المشاركة في ألعاب الإستراتيجيات، مثل الشطرنج، وغيرها؛ على الرقعة، أو الطاولة، أو الحاسوب.
- شراء كتب الألغاز (الجديدة، أو المستعملة)، أو جمع الكلمات المتقاطعة من الصحف، أو من مواقع الإنترنت، ثمّ العمل على حلّها مع الأبناء، إلى أن يفصحوا عن رغبتهم في حلّها وحدهم.

منح الأبناء وقتاً كافياً للعب، وتزويدهم بمجموعة مواد مختلفة (صمغ أبيض، لفات ورق الحمّام، قطع خشب، مقصات غير حادة، ورق ملون) لاستكشاف الأشكال والنماذج والعلاقات.

وفيما يخصّ التعامل مع أكبر الأطفال سنّاً، فيتعيّن على أولياء الأمور مراعاة الآتي:

تأكيد أهمية الدعم الأبوي، خاصة عند اختيار الأبناء الذكور مسابقات الرياضيات العالية المستوى، وينطبق هذا الحال أيضاً على البنات (Gallagher, 1996).

الاستعانة بالكتب التي تعرّف الوظائف، والندوات، ومواقع الإنترنت؛ في البحث عن أهداف وظيفية محتملة تناسب الاهتمامات الشديدة، والعمل الجاد، والنجاح في دراسة الرياضيات (Keynes, 1995)، مثل: الإدارة، والمحاسبة، وقيادة الطائرات، والتنبؤ بأحوال المناخ، والاستثمارات، والإحصائيات الرياضية، والصيدلة، والبنوك، والتأمين، وصناعة الأثاث. ويحدث التشجيع عادة -على أفضل وجه- عن طريق الاستجابات الإيجابية للمبادرات الموجهة رياضياً، أو باستخدام المعلومات، بدلاً من الضغط لاتخاذ قرارات مهنية (Lupkowski-Shoplik & Assouline, 1993).

اقتراح الذهاب معاً إلى معارض المهن والوظائف، أو تشجيع الأبناء على تنظيم مثل هذه المعارض؛ فهما مثالان جيدان على تدخّلات أولياء الأمور. ومن المهم جداً تجنب تقديم إرشادات مباشرة أو غير مباشرة للأبناء عند رفض قراراتهم بخصوص الوظائف المرتبطة بالرياضيات، أو السخرية منها.

تعذّر مساعدة الأبناء في الواجبات المنزلية المعقّدة (الصعبة) في حال كانت معلومات أولياء الأمور في الرياضيات محدودة، أو غير محدّثة (قديمة). ومع ذلك، يمكن لأولياء الأمور المساعدة بتقديرهم للجهد الذي يبذله الأبناء في تعلّم الرياضيات، واقتراح اصطحابهم وحدهم أو مع أصدقائهم بالسيارة؛ ليتسنى لهم الدراسة معاً. إنّ تحويل الرياضيات إلى نشاط اجتماعي ممتع، والتعبير عن الإعجاب والتقدير لما يبذله الأبناء من جهود في تعلّمها في البيت، يمكن أن يؤلّد لديهم (الأبناء) شعوراً إيجابياً تجاه دراسة الرياضيات.

✍ تجنّب ذكر المقولة الآتية أمام الطفل: "لقد كانت الرياضيات صعبة لأبيك أيضاً (أو لأمك)".

في غرفة الصف:

✍ إيلاء المعلمين الطلاب كافة الاهتمام اللازم يومياً، وبناء آمال كبيرة لكل واحد منهم، وتجنّب الصور النمطية، ومنع صور السخرية الجنسية والعنصرية جميعها، وتوجيه الطلاب إلى شرح كيفية فهمهم المسائل، وشقّ طريقهم خلال المسائل، لا الحلول فقط.

✍ التركيز على النشاط الصفّي الرئيس الذي يتطلّب تخطيطاً واعياً متقدّماً؛ يتمثّل في مساعدة الطلاب جميعهم على إتقان عملية التحويل بوصفها جوهرًا للتفكير الرياضي (Ablard & Tissot, 1998)، مثل: تغيير الكلمات إلى معادلات، والتعبير عن الأنماط البصرية بكلمات، وحلّ المسائل باستخدام أساليب مختلفة.

✍ تحويل التمارين إلى ألعاب ومشروعات فنية وتمثيلية، أو إلى كلّ ما هو مطلوب لإظهار طبيعتها الثانية. وحتى يتمكّن الطلاب من قراءة لغة الرياضيات والتحدّث بها؛ لا يمكن أن تظل لغة غريبة بالنسبة إليهم. وقد قدّم لوبكوفسكي - شوبليك وأسولين (1993) (Lupkowski-Shoplik and Assouline, 1993) اقتراحاً ربّما يكون مثيراً للجدل، مفاده أنّ على المعلمين اعتماد عملية التسريع عن طريق المنهاج، وتخصيص وقت للتفكير المعقّد، وتجاهل تسلسل الموضوعات المقترح إذا كان ذلك يساعد الطلاب على الفهم الأفضل. ويرى الباحثان عدم وجود حاجة إلى دراسة الرياضيات بصورة مكثفة كلّ يوم. ويعني ذلك ترك وقت فراغ يفصل بين دروس الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وممارسة الرياضيات للتسلية (مثل الألغاز) في المرحلة الثانوية. وفي واقع الأمر، يتعيّن النظر ملياً إلى هذا الاقتراح، الذي يتناقض مع دعم التسريع بصورة أو بأخرى، بوصفه إجراءً مناسباً لبعض الطلاب أحياناً. وسبب التناقض هنا هو أنّ الوقت المخصّص للتفكير المعقّد والتسلية الرياضية يمكن توفيره - أحياناً - عن طريق ضغط المنهاج، أو التسريع

داخل الصف. وبوجه عام، يمكن الدفاع عن الدمج المناسب لهذه الطرائق، اعتماداً على كل من: الصف، والمعلم، والموضوعات.

الإشارة إلى اقتراح غالاجر (Gallagher, 1996) بوجوب تعريف الفتيات الصغيرات بتاريخ الرياضيات: الحديث والقديم، بما في ذلك التطبيقات اليومية، والأمثلة المألوفة للإناث والذكور، وتجنب التمثيل النمطي. وفي هذا الأمر إشارة إلى قرارات المعلم في اختيار الكلمات والأمثلة. ونادراً ما تكون نصوص الرياضيات في أمريكا الشمالية قضية خلافية بهذا الخصوص؛ لأن مستوى مشاركة الإناث ارتفع إلى حد كبير. ولهذا، لم تعد هذه القضية أساسية، على الرغم من أنها لا تزال تمثل مشكلة في مؤلفات الموهبة العامة.

وجوب التحلي باليقظة، والحذر من الممارسات غير العادلة المحتملة، وتذكر أن التعلم التعاوني ليس عادلاً بطبيعته (اعتماداً على النموذج التعاوني المختار). لذا، يجب مراقبة تفاعلات المجموعة باهتمام وعناية (Fox & Soller, 1999). وهذا يتعارض مع نماذج التعلم التعاوني، أو الصفوف غير المختلطة، ولكنه يشير ببساطة إلى أن أسباب اختيار مثل هذه البدائل (أو عدم اختيارها) يكمن في مكان آخر غير منهاج الرياضيات. من جانب آخر، لا يبدو التحصيل في الرياضيات ضمن مسابقة (TIMMS) مرتبطاً باستخدام الوسائل التعليمية أو أدوات القياس، وإنما يرتبط - إلى حد ما - بالهندسة، ويرتبط على نحو أكثر بالنسبة والتناسب والنسبة المئوية (Raphael & Wahlstrom, 1989). وربما تكون هذه الموضوعات نظرية إلى حد كبير، وغير مرتبطة كثيراً بخبرة الحياة اليومية للأطفال. وقد لا يكون لارتباطها علاقة كبيرة؛ لأنها تعدّ وسائل تمرين عملية في غرفة الصف أكثر من كونها انعكاساً للوقت المبذول في إيجاد علاقات بين المفاهيم الرياضية وخبرات الأطفال في مجالات أخرى. ويدعم تحليل بعدي لستين دراسة الاستخدام الانتقائي بعيد المدى لليدويات أكثر من الصور والرسوم، وربما يكون مرد ذلك أنها أشياء مجردة قد لا ترتبط بخبرات الطالب السابقة.

مح النظر إلى المنهاج الأساسي للرياضيات الثانوية (National science Foundation, 2003) بوصفه مثلاً على مناهج عدّة، تشمل -حالياً- مشروعاً ختامياً لكل مسار من المسارات، أو أفكار مشروع في كل فصل من الفصول، أو في نهايته. وقد ثبت أن الطلاب يتعلّمون كثيراً من الدراسة المعمّقة للمسائل التي تثير اهتمامهم. وتؤدي مثل هذه الأنشطة، التي تقيسها أساليب أصول التدريس الأخرى، إلى تقوية الفهم والدافعية العميقة عند الطلاب. وقد أثبت نيمي (Niemi, 1996) أن جعل الطلاب يتعلّمون لشرح الموضوعات لبعضهم بعضاً، حتى بعد سبعة أيام من تدريس كيفية الشرح، أدّى إلى تحسين الفهم بدرجة كبيرة، مقارنة بالتعليم المباشر. ولهذا، فإنّ الطلب إلى الطلاب شرح المفاهيم والخطوات لبعضهم بعضاً وللمعلّم، وللضيوف باستخدام معارض المعرفة، يجب أن يكون جزءاً من النشاط الصيفي.

وقد لخص نيمي دور المعلّم في منهاج ليسل، مقتصرأ على الرياضيات، بقوله: «تتمثّل مهمة المعلّم في وضع تصوّر لمسارات توجيه الطلاب نحو مزيد من الكفاية. ومن أجل تشكيل مثل هذه المسارات، يجب أن يكون لدى المعلّم نموذجاً لكلّ من: فهم الطالب المفاهيمي، والهدف؛ أي الإدراك الواعي الذي يمكن توجيه الطالب نحوه. ومما لا شكّ فيه أن ذلك يُعدّ أمراً مهماً جداً، إلّا أنّه لا يغطّي كلّ ما يحتاج المعلّمون إلى معرفته؛ إذ يتعيّن على المعلّمين أن يحيطوا بالموضوعات التي يدرّسونها، ويفهموها فهماً عميقاً. فضلاً عن امتلاك معرفة واسعة بكيفية تطوير الفهم مع مرور الوقت، وطرائق قياسه» (ص 245). ونحن نضيف إلى كلّ ما سبق الجملة الأخيرة: «... وكيفية تطوّر هذا الفهم بطريقة غير عادية بالنسبة إلى الطلاب الفائقين».

في المدرسة،

مح توفير أنواع عدّة من مناهج الرياضيات التي يمكن أن تجذب الطلاب الموهوبين. ويكمن الفارق المهم في توقّعات المعلّمين وأولياء الأمور، وفي الأشياء الإضافية التي يمارسها المعلّمون مع طلابهم. لذا، يجب بذل قصارى الجهد لإضافة عناصر

منهاج غني رياضياً، بما في ذلك الفهم العميق، ومشاركة الطالب في تعلّمه بنشاط، وتشجيع استقلالية الطلاب بوصفهم مفكرين رياضيين. ولكن، هناك أيضاً الكثير ليتعلّمه الطلاب، ويتمتعوا به في عالم الحساب والقياسات، وإعادة تشكيل الأعداد. ونظراً إلى الصعوبة الكبيرة الكامنة في الموضوعات النظرية والمتقدمة؛ فمن المهم جداً تشكيل مجموعات الأقران العقلية للزملاء المتشابهين عقلياً عن طريق بعض الوسائل المقبولة (Lupkowski–Shoplik & Assouline, 1993). وبهذا الخصوص، يتعيّن على المعلّم أن يدرس مشروعاً رياضياً مع واحد أو أكثر من مشروعات المناهج الناجحة المتوافرة تجارياً، التي تشرح كثيراً من هذه المفاهيم بلغة لَبَس فيها (cf. Reys, Robinson, Sconiers, & Mark, 1999; Schoen et al., 1999).

مراعاة تدريس بعض الطلاب مادة الرياضيات في وقت مبكر ما أمكن، وتعريضهم لصورة من صور التسريع. وبالنسبة إلى بعض الطلاب الفائقين، فإنّ مسابقات التسكين المتقدّم تُحقّق هذا الهدف، مع وجود المصادر خارج المدرسة أو داخلها. تشكيل نادٍ للرياضيات.

منح الطلاب الفائقين في الرياضيات (وأيّ طالب آخر يودّ المحاولة) فرصاً للمشاركة في المسابقات المحلية والوطنية والعالمية، والإعداد لمثل هذه المسابقات بوصفها مناسبات اجتماعية، وتعلّمية أيضاً.

تزويد الطلاب كافة بالمعلومات الخاصة ببرامج الصيف، وعطلة نهاية الأسبوع، وما بعد الدوام المدرسي. ويمكن الطلب إلى أحد الأشخاص الاضطلاع بمهمة جمع هذه المعلومات وتوزيعها. فضلاً عن محاولة الحصول على بعض المنح من مجموعات الخدمة والرعاية المحلية.

المراجع

- Ablard, K. E., & Tissot, S. L. (1998). Young students' readiness for advanced math: Precocious abstract reasoning. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 206–223.

- Bartovitch, K. G., & Mezynski, K. (1981). Fast-paced precalculus mathematics for talented junior high students: Two recent SMPY programs. *Gifted Child Quarterly*, 25, 73–80.
- Battista, M. T. (1999). The mathematical miseducation of America's youth: Ignoring research and scientific study in education. *Phi Delta Kappan*, 80, 424–433.
- Becker, B. J. (1990). Item characteristics and gender differences on the SAT–M for mathematically able youths. *American Educational Research Journal*, 27, 65–87.
- Benbow, C. P. (1991). Meeting the needs of gifted students through use of acceleration. In M.C. wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*: (Vol. 4. PP.23–36) Oxford,England: Pergaman Press.
- Benito, Y. (2000). Metacognitive ability and cognitive strategies to solve maths and transformation problems. *Gifted Education International*, 14, 151–159.
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Journal of Educational Psychology*, 82, 886–875.
- Cossey, R. (1999). Are California's math standards up to the challenge? *Phi Delta Kappan*, 80, 441–443.
- Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 7–31.
- Fox, L. H. (1974). *A mathematics program for fostering precocious achievement*. In J. C. Stanley, D. P. Keating, & L. H. Fox (Eds.). *Mathematical talent: Discovery, description, and development* (pp. 101–125). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Fox, L. H., & Soller, J. F. (1999). The mathematically gifted: Bridging the gender gap. *Gifted Child Quarterly*, 13, 2–7.
- Friedman, L. (1994). Meta-analytic contributions to the study of gender differences in mathematics: The relationship of spatial and mathematical skills. *International Journal of Educational Research*, 21, 361–371.
- Friedman, L. (1995). The space factor in mathematics: Gender differences. *Review of Educational Research*, 65, 22–50.
- Gallagher, S. A. (1996). A new look (again) at gifted girls and mathematics achievement. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 459–475.
- Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, NY: Erlbaum.

- Hill, S. T. (2000). *Science and engineering degrees, by race/ethnicity of recipients 1989–97* (NSF 00–311). Arlington, VA: National Science Foundation, Division of Science Resource Studies.
- Kaizer, C., & Shore, B. M. (1995). Strategy flexibility in more and less competent students on mathematical word problems. *Creativity Research Journal*, 8, 113–118.
- Keating, D. P. (1990). Charting pathways to the development of expertise. *Educational Psychologist*, 25, 243–267.
- Keynes, H. B. (1995). Can equity thrive in a culture of mathematical excellence? In W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 57–92). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kimmelman, P., Kroese, D., Schmidt, W., van der Ploeg, A., McNeely, M., & Tan, A. (1999). *A first look at what we can learn from high performing school districts: An analysis of TIMSS data from the First in the World Consortium*. Washington, DC: National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Improvement.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20, 52–75.
- Lubinski, D., & Humphreys, L. G. (1990). *A broadly based analysis of mathematical giftedness*. *Intelligence*, 14, 327–355.
- Lupkowski–Shoplik, A. E., & Assouline, S. G. (1993). Evidence of extreme mathematical precocity: Case studies of talented youths. *Roeper Review*, 16, 144–151.
- Ma, X. (2003). Effects of early acceleration of students in mathematics on attitudes toward mathematics and mathematics anxiety. *Teachers College Record*, 105, 438–464.
- Mason, M. M. (1997). The van Hiele model of geometric understanding and mathematically talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 38–53.
- Mason, M. M., & Moore, S. D. (1997). Assessing readiness for geometry in mathematically talented middle school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 105–110.
- Mills, C. J., Ablard, K. E., & Lynch, S. J. (1992). Academically talented students' preparation for advanced–level course work after individually–paced precalculus class. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 3–17.

- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Science Board. (1999). *Science and engineering indicators —1998* (NSB 98–1). Arlington, VA: National Science Foundation.
- National Science Foundation. (2003). *Contemporary mathematics in context: A unified approach*. Columbus, OH: Glencoe/McGraw–Hill.
- Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high–achieving students: A review and meta–analysis of 12 studies. *High Ability Studies*, 12, 199–214.
- Niemi, D. (1996). A fraction is not a piece of a pie: Assessing exceptional performance and deep understanding in elementary school mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 40, 70–80.
- Niemi, D. (1997). Cognitive science, expert–novice research, and performance assessment. *Theory and Practice*, 36, 239–246.
- Pelletier, S., & Shore, B. M. (2003). The gifted learner, the novice, and the expert: Shaping emerging views of giftedness. In D. C. Ambrose, L. Cohen, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration* (pp. 237–281). New York: Hampton Press.
- Pletan, M. D., Robinson, N. M., Berninger, V. W., & Abbot, R. D. (1995). Parents' observations of kindergartners who are advanced in mathematical reasoning. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 30–44.
- Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Raphael, D., & Wahlstrom, M. (1989). The influence of instructional aids on mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 173–190.
- Ravaglia, R., Suppes, P., Stillinger, C., & Alper, T. M. (1995). Computer–based mathematics and physics for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 7–13.
- Reys, B., Robinson, E., Sconiers, S., & Mark, J. (1999). *Mathematics curricula based on rigorous national standards: What, why, and how?* Phi Delta Kappan, 80, 454–456.
- Robinson, A., & Stanley, T. D. (1989). Teaching to talent: Evaluating an enriched accelerated mathematics program. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 253–267.

- Schoen, H. L., Fey, J. T., Hirsch, C. R., & Coxford, A. F. (1999). Issues and options in the math wars. *Phi Delta Kappan*, 80, 444–453.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, meta-cognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). New York: Macmillan.
- Senk, S. L., & Usiskin, Z. (1983). Geometry proof writing: A new view of sex differences in mathematics ability. *American Journal of Education*, 91, 187–201.
- Sheffield, L. J. (Ed.). (1999). *Developing mathematically promising students*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp. 167–187). Washington, DC: American Psychological Association.
- Silver, E. A., Smith, M. S., & Nelson, B. S. (1995). The QUASAR Project: Equity concerns meet mathematics education reform in the middle school. In W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 9–56). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20, 498–505.
- Sowell, E. J. (1993). Programs for mathematically gifted students: A review of empirical research. *Gifted Child Quarterly*, 37, 124–129.
- Sowell, E. J., Bergwall, L., Zeigler, A. J., & Cartwright, R. M. (1990). Identification and description of mathematically gifted students: A review of empirical research. *Gifted Child Quarterly*, 34, 147–154.
- Sprigler, D. M., & Alsup, J. K. (2003). An analysis of gender and the mathematical reasoning ability sub-skill of analysis-synthesis. *Education*, 123, 763–769.
- Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem solving, and the ability to formulate generalizations: The problem-solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 151–165.
- Sriraman, B. (2004). Gifted ninth graders' notions of proof: Investigating parallels in approaches of mathematically gifted students and professional mathematicians. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 267–292.
- Stanley, J. C., Lupkowski, A. E., & Assouline, S. G. (1990). Eight considerations for mathematically gifted youth. *Gifted Child Today*, 13, 2–4.

- Stumpf, H., & Stanley, J. C. (1996). Gender-related differences on the College Board's Advanced Placement and Achievement Tests, 1982-1992. *Journal of Educational Psychology*, 88, 353-364.
- Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1991). A 10-year longitudinal follow-up of participants in a fast-paced mathematics course. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22, 138-150.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50, 49-62.
- U.S. Department of Education. (1994). *Curricular differentiation in public high schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, National Center for Educational Statistics.
- U.S. Department of Education. (n.d.). *TIMSS 12th grade report: Questions and answers*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Usiskin, Z. (1987). Why elementary algebra can, should, and must be an eighth grade course for average students. *Mathematics Teacher*, 80, 428-438.
- Wieczerkowski, W., & Prado, T. M. (1993). Programs and strategies for nurturing talents/gifts in mathematics. In K. A. Heller, F. J. Mnks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 443- 451). Oxford, England: Pergamon.

الفصل الواحد والعشرون

منهاج الفنون

يتميّز منهاج الفنون بقدرته على تطوير مهارات حلّ المشكلات، والتفكير الناقد، وتعزيز ثقة الفرد بقدراته التعبيرية، والتواصل، وأخلاق العمل، وتذوّق التفرّد الثقافي، والإسهام بإيجابية في المجتمع، وتعلّم ثقافة معيّنة، وربّما اكتساب مهنة، أو الاحتراف مدى الحياة.

ما الذي نعرفه؟

على الرغم من شمول الفنون في تعريف وزارة التربية الأمريكية للموهوبين، وفي قانون عدم إهمال أيّ طفل (No Child Left Behind Act, U.S. Department of Education, 2001)، إلّا أنّ هناك مدارس أو ولايات قليلة تشترط قياس القدرات الفنية إلى جانب أوجه الذكاء أو الأداء الأكاديمي الأخرى (Oreck, Owen, & Baum, 2003, p. 63).

وقد يكون غياب هذا القياس هو السبب في توجّه كثير من مدارس المناطق التعليمية لحذف الفنون البصرية والأدائية من المنهاج عند انخفاض الموازنات (Fuller, 1994). ومع ذلك، توجد مناطق أخرى – تكون غالباً أكبر المناطق التعليمية – تعترف بوجود الطلاب الموهوبين، وتدعم المدارس التي تركّز على التدريب المتخصّص. وقد حقّقت المدارس التي تركّز على الفنون نجاحات؛ بتشديدّها على تفاعل الطالب لإتقان المهارة الفنية، وعلى توفير البيئة الداعمة للطلاب الذين ينظر إليهم بوصفهم مختلفين عمّن هم في مثل عمرهم، وعلى

إقامة التجمّعات الفنية التي توفّر للطلاب مكاناً لممارسة الأعمال الفنية أو مشاهدتها. فضلاً عن مشاركة أولياء الأمور (Daniel, 2000).

تُظهر الدراسات الحديثة، التي تستخدم أساليب تحقيق كمية ونوعية ومختلطة، أهمية هذه المكونات بالنسبة إلى الطلاب الذين يُظهرون قدرات متقدّمة في كلّ من: الموسيقى، والرقص، والتمثيل، والفنون البصرية. وقد أثبتت المقابلات التي أجريت مع معلّمي الفنون والأفراد الممارسين للفنون الأدائية والبصرية، ودراسات المتابعة للطلاب في أثناء سني الدراسة؛ تأثير الفرص التي توفّرها المدارس والدروس الخصوصية. وتؤكد هذه الدراسات ضرورة توفير التعليم المتميّز على أيدي الأفراد الماهرين؛ ليس فيما يفعلون فحسب، بل في امتلاك مهارات التدريس، وإظهار الاهتمام بالطلاب، وتحفيزهم. وتؤكد الدراسات أيضاً أهمية توافر بيئة مدرسية داعمة، يشارك فيها أولياء الأمور، ويُترك للطلاب حرية التصرف على سجيّتهم، وتطويرهم الثقة وتقدير الذات، مع أنّ ذلك قد يكون خادعاً ومضللاً؛ لأنّ الطلاب الموهوبين قد لا يكونون جزءاً من الثقافة السائدة في المدرسة.

من جانب آخر، اعترف كلارك، وزميرمان (Clark & Zimmerman, 1994)، وإيزنر (Eisner, 1998) بمحدودية البحوث التي تتناول تعليم الفنون، ودعوا إلى دراسة ممارسات الطلاب من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة البلوغ. وقال: "إيزنر إنّ البحوث المنشورة في المجالات تميل إلى الإقرار بقيمة الفنون وإسهامها في الجوانب الأخرى للدراسة الأكاديمية. فمثلاً، يُحسّن تدريس الموسيقى التحصيل في الرياضيات، ويُحسّن التمثيل مهارات الكتابة". وقد عدّ هذا الباحث المهارات الأساسية نتائج مساعدة، وشجّع بدلاً من ذلك إجراء البحوث التي تركز على ما يمكن أن تفعله الفنون. وبالنسبة إليه، فإنّ النتائج المهمة، هي: الإثراء، وتطوير الفروع المعرفية، واحترام الإبداع وتطويره، والنقد النزيه لمحاولات الفنانين.

أهمية الفنون

في غرف الصفوف العامة، يربط المدافعون عن تدريس الفنون إسهام أشكال الفنون جميعها بأهداف المنهاج الأساسية، مثل: حلّ المشكلات، والقراءة، والرياضيات، والحساسية الثقافية، والقيادة، وتطوير الأعصاب المرتبطة بالعضلات. وكما تقول كلير كراوس

(Krause, 1987)؛ فإنّ تدريس الفنون يطور قدرات القادة المبدعين عن طريق تشجيع الأساليب الإبداعية لحلّ المشكلات. ويضيف إيزنر: "إنّ هذا التدريس يثري التفكير المرن بتحويله الأفكار والصور والمشاعر إلى شكل فني بعد تطوير إدراك جودة الشكل الفني، وبناء فهم للزمن والثقافة التي وجد فيها الشكل الفني". «تُسهم الفنون في تنمية القدرات العقلية التي تساعد على الإحاطة بالموضوعات التقليدية، على الرغم من اختلافها عنها» (Rasmussen, 1998, p. 1). وتأسيساً على ما سبق، فإنّ كلّ فرع معرفي فريد بحدّ ذاته، ويحمل معه قوة محدّدة، ومجموعة مهارات، ومفردات، وتاريخاً. وهكذا، فإنّ الفنون تثري التعلّم العقلي والذائقة الجمالية (Lehman & Sinatra, 1988).

من جانبه، لاحظ آدمز (Adams, 1992) أنّ الفنون توفر فرصاً للتفكير الإبداعي، وتعزيز الخيال، وهي دراسة مضنية وحقيقية للثقافة والتاريخ البشري تؤدي إلى المعرفة الجمالية، وتنمي اللغة الوصفية والتعبير الذاتي في صور كثيرة، وتوفّر متنفساً عاطفياً، وتثبّت أفكار الطلاب وأعمالهم.

يذكر أنّ ويبستر (Webster, 2000) قدّم تفسيراً يُظهر قوة الموسيقى في حلّ المشكلات. ففي أمثلة لدراسة حالة للارتجال/ التآليف الموسيقي ومشروعات الاستماع النشط، أوضح هذا الباحث كيف يتعلّم الطلاب إصدار الأحكام على المضمون الموسيقي، وممارسة التفكير الإبداعي والناقد، والعمل مع الآخرين لبناء فهمهم الجماعي للعمل موضوع الدراسة.

الفرص المتاحة في الساحة الفنية

قال ليمان وسيناترا (Lehman & Sinatra, 1988): "إنّ الموسيقى في مطلع الثمانينيات من القرن العشرين كانت تقدّم بصورة أو بأخرى فيما نسبته 93% في المدارس الثانوية الأمريكية، والفنون بنسبة 90% في هذه المدارس". وقد توقّعا أنّ 22 ولاية أمريكية سوف تعتمد مساقاً في بعض جوانب الفنون بوصفه متطلباً للتخرّج. وبناءً على ذلك، سوف يشارك طلاب المرحلة الثانوية الذين يستعدون لدخول الكليات في مساق مكثف، في واحد من الفنون على الأقل. وتتمثّل قيمة هذه الخبرة في أنّها قد «تزود الطلاب بالمفاهيم الفريدة ونماذج التفكير

التي تتوافر عن طريق الأشكال الفنية» (ص 67). ومع ذلك، فإن توقع هذين الباحثين لم يكتب له أن يتحول إلى واقع. فقد خسرت عدة ولايات أمريكية برامجها الفنية بسبب تخفيض الموازنات. وفي إحصائيات مثيرة للدهشة، تبين وجود معلم موسيقا مؤهل فقط لكل 4700 طالب، على الرغم من توصية المؤتمر الوطني للتعليم الموسيقي بضرورة توفير معلم موسيقا مؤهل لكل 450 طالباً في المرحلة الابتدائية (Mann, 1988).

توجد مدارس عامة قليلة تعتمد منهاجاً متميزاً للطلاب الموهوبين فنياً (Clark & Zimmerman, 1994). أما بالنسبة إلى المدارس الثانوية، فإن الخيارات المتوافرة هي: صفوف الفن التقليدية، والجوقات، والأوركسترا، وفرق الإنشاد. وفي حالات كثيرة، لا توجد حتى هذه الخيارات في المقاطعات الصغيرة.

وفي واقع الأمر، فإن معظم المناطق التعليمية الصغيرة تفتقر إلى وجود برامج تعليم متميز للطلاب الموهوبين (Leonhard, 1991). ويرى كلارك وزميرمان (Clark & Zimmerman, 1994) أن البرامج يمكن أن تضم كل شيء؛ من صفوف التجميع غير المتجانسة والإثراء الصفّي إلى صفوف تجميع القدرات، حيث تكون معظم البرامج مبنية على منهاج محدد مسبقاً للطلاب كافة. وقد انتقدت غرينبيرج (Greenburg, 1996) الترتيبات الحالية في المدارس الأمريكية، قائلة: "إن المنهاج في صفوف الفن قد أُقحم لينسجم مع تعليم الفن القائم على الفروع المعرفية (Discipline Based Art Education)، مما أدى إلى إلغاء النشاط التلقائي الذي يعتقد معلمو الفن أنه ضروري للأنشطة الإبداعية، وإن المستوى الثانوي كُيف هو الآخر ليوافق منهاجاً لا يوجد فيه مُتسع للطلاب الموهوبين، وهو منهاج يركّز على النتائج بدلاً من التركيز على الاستكشاف والتطوير". انتقدت الباحثة أيضاً التركيز على الاختيار الكتابي والواجبات بدلاً من التركيز على المحاولات الإبداعية التي يجب أن تكون جزءاً من خبرة الفنون. وهي تعتقد أن إجراءات المساءلة بخصوص مستويات التحصيل التي تخضع لها الولايات هي التي حجبت هذا النشاط.

قيمة منهاج الفنون المتمايز

يقول سيلبي وفولير (Seeley, 1989 & Fuller, 1994): "إنّ لتعليم الفنون المُعدّ جيداً للطلاب الموهوبين قيمةً كثيرة". ويتفق مع هذا القول باحثون آخرون. فهذا النوع من التعليم ينمّي الشخصية، وله فوائد معرفية ووجدانية وحركية (Buchanan, 1989)، ويؤدي إلى تطوير ذكاءات أخرى (Colwell & Davidson, 1996). وقد دعم هذا الاعتقاد تحليل لدرجات اختبار الاستعداد المدرسي، للفترة الممتدة بين الأعوام من 2001 – 2005. وقد حصل الطلاب الذي قدّموا هذا الاختبار وسبق لهم أن درسوا مساقاً في الموسيقى، على 51 نقطة زيادة على ما ناله الطلاب الذين لم يدرسوا أيّ مساق في الموسيقى، ولم يتمتعوا بأيّ خبرة في الفنون. وعلاوة على ذلك، كلّما طالت المدة التي يدرس فيها الطالب الفنون، كانت علاماته أعلى في الفنون والاستعداد المدرسي. ونحن نعتقد بضرورة تكرار مثل هذه الدراسات، مع التركيز على متغيرات مجتمع الدراسة من أجل توسيع فهم أثر الفنون هذا.

وعلى الرغم من أزمة تمويل الفنون، فقد وفّر القطاع الخاص العديد من البرامج المدرسية التي تُعنى بتدريس الفن، مثل نموذج كريست (CREST) (Creative Resources Enriching Student Talents): مصادر إبداعية لإثراء مواهب الطالب، الذي يقدّم منهاجاً متميّزاً للطلاب الموهوبين فنياً (Krause, 1987). وهذا النموذج، الذي يخدم الطلاب من مرحلة الروضة حتى الصف السادس، يشتمل على منهاج من الأنشطة التي لا تتوافر في برامج الفنون العادية، والتي لا يستطيع أولياء الأمور توفيرها. وقد بني نموذج «كريست» على اهتمامات الطالب، وهو يشمل حلّ المشكلات، والتعبير عن الذات. وفيه، يتولّى خبراء متخصصون تعليم الأنشطة الفنية، التي تتضمن الكتابة الإبداعية، والخط، والرقص، والرسم، والتمثيل، والغناء القصصي، والتصميم، ومسرح العرائس. وقد صمّم هذا النموذج أصلاً ليكون برنامج سحب، وهو يدمج إنجازات الطالب في الأنشطة الصفية، وينتج منه في النهاية مشروعات فردية وجماعية أصلية. وقد أثبت التقويم زيادةً في القدرة الإبداعية، ومزيداً من الانفتاح على الخبرات الجديدة، وزيادةً في مستوى القراءة لدى المشاركين.

يوجد نموذج آخر لأحد البرامج، يتعلّم فيه الطلاب الرقص والموسيقا والمسرح، يُدعى رابطة الفنون- الآفاق الجديدة (Art Connection – New Horizons)، وهو خاص بالمدارس الابتدائية في مدينة نيويورك. يطبّق هذا البرنامج إجراءات اكتشاف الموهبة لقياس قدرات الطلاب من الصف الرابع حتى السادس (Baum, Owen, & Oreck, 1996). وقد طبّق على مدى سنوات عدّة، وثبّت أنّه موثوق ومتوازن. وفيه، يتلقّى الطلاب الذين يقع عليهم الاختيار، أو الراغبون في المشاركة، تدريساً أساسياً في الفنون، ثمّ قد يتعرّضون لخبرات متقدمة أكثر عندما يصبحون مستعدين لذلك.

وقد ذكر المقومون أنّ «أكثر من 75% من مجموعة الطلاب الأساسية حصلوا على تقييم يتراوح بين جيد وممتاز في القدرة الفنية نهاية العام». أمّا الفوائد الأخرى لهذا البرنامج فتتمثّل في مزيد من الانضباط الذاتي في المجالات الأخرى من الأداء المدرسي، وتحسّن العلامات في اختبارات القراءة والرياضيات المقتنّة. يُذكر أنّ معلّمي الصفوف يتلقّون تدريباً لربط المنهاج بخبرات طلابهم في برنامج رابطة الفنون. وأنّ أولياء الأمور والعائلات يشاركون في الفرص التعليمية والفنية المتاحة؛ ليس في المدرسة فحسب، بل في عموم المدينة أيضاً.

يوجد جانب آخر للدراسات، جذب الانتباه في السنوات الأخيرة، وقد تناول هذا الجانب استجابات السكان لتعليم الفنون؛ وهو ما استدعى القيام بجهد مكثّف في عمليات اكتشاف المواهب، وتطوير البرامج التي تلبي الحاجات المحدّدة للمجموعات، مثل: أطفال المناطق الريفية والحضرية المحرومين، والأفراد الموهوبين.

من جانب آخر، يوجد برنامج موسيقا يُدعى ميوزيك لينك (MUSIKLINK) (Haroutounian, 2000a)، بدأتها جامعة فيرجينيا عام 1992م، وتبنّته رابطة معلّمي الموسيقى، التي تضم أساتذة كلية الموسيقى، ومعلّمي الموسيقى المستقلين. وقد تطوّر أعضاء الرابطة بإعطاء دروس موسيقا خاصة لطلاب المدارس من مختلف الأعمار، الذين تظهر على محياهم علامات موهبة موسيقية، والذين لا يستطيعون دفع تكاليف الدروس الخاصة.

يستهدف البرنامج أيضاً الطلاب المعرضين للخطر، ويقدم الموارد، مثل الآلات، والمعلّمين الذين يذهبون إلى البيوت أو المدارس، ويبنون علاقة مستمرة عن طريق الدروس،

وإعداد تقارير تقويم منتظمة، وأنشطة ما بعد المدرسة، وتحديد مدى التقدم، وإعداد الطلاب للالتحاق بالدراسات الجامعية، واكتساب مهارة عملية للمستقبل، علماً بأن الطلاب كافة يشاركون في تصميم المنهاج الدراسي؛ لتلبية اهتماماتهم، وتعزيز مناحي قوتهم.

وفي الأغلب، لا تتوافر لطلاب المناطق الريفية أية خدمات، أو حتى خدمات محدّدة، في المنهاج التفريدي للفنون.

وقد طوّر كلارك وزميرمان (Clark & Zimmerman, 2001) خطة محلية مقنّنة لاكتشاف الطلاب الموهوبين في الفنون البصرية. ويطبّق مشروعهما اختبارات التحصيل على طلاب الصف الثالث جميعهم. وقد أفضت هذه الإجراءات إلى اكتشاف الطلاب ذوي القدرات الفنية، خاصة المحرومين اقتصادياً، والطلاب المتنوعين ثقافياً الذين لا يكون لهم عادة نصيب في برنامج الموهبة - الفنون. ومع ذلك، فلم تتح لهؤلاء الطلاب الخبرات المعتادة المطلوبة لاجتياز إجراءات اكتشاف المواهب (Torrance, 1997).

لاحظ هذان الباحثان أنّهما جمعا تراثاً ثقافياً غنياً من تسجيلات عملية اكتشاف المواهب، فدعّوا إلى اعتماد معيار متعدّد، «مع التركيز على قياسات الجوانب المختلفة لخلفية الطلاب، وسلوكياتهم، وقدراتهم، ومهاراتهم، وتحصيلهم، وشخصياتهم، وقيمهم» (ص 105). وقالوا: "إنّ القادة يحتاجون إلى تدريب خاص بتطوير إجراءات تُعرّف المواهب المحلية التي تقيس السمات الاجتماعية، والاخلاقية، والاقتصادية الفريدة، والدعم، والدافعية لأيّ موقع في المنطقة المعنية.

وفي السياق نفسه، وسّعت ريز وآخرون (Reis, Schader, Milne, Stephens, 2003) عملية تُعرّف المواهب لتشمل الأفراد الذين يعانون صعوبات، خاصة متلازمة وليامز (Williams syndrome)؛ وهي إعاقة مترافقة بموهبة موسيقية. وقد وُجد أنّ النجاح في استخدام منحى تطوير الموهبة بدلاً من التركيز على العلاج، يُعزّز من فهم المشاركين للرياضيات، ويبني الثقة بالنفس والتمتع بالحياة. يُذكر أنّ هذه الدراسة تفتح المجال أمام أفراد يعانون حالات مشابهة، لإحراز نجاحات مماثلة؛ بإحداث تغيير في النظرة إلى الشخص عن طريق تطوير الموهبة.

يُشار إلى أن أوريك وآخرون (Oreck et al, 2003)، وموريسي (Morrissey, 2001) تطرّقوا إلى مسألة التعرف إلى الشخص الموهوب إبداعياً مقارنة بالشخص الموهوب دراسياً. وقد اقترح أوريك وزملاؤه قياساً للموهبة الفنية الأدائية، يمنح أكبر عدد من الطلاب فرصة المشاركة في برنامج للفنون. وهم يرون أنه «عندما تحدّد الموهبة، ثمّ تقاس بمعايير ضيقة جداً، فإنّ طلاباً كثيرين سيحرمون، وسيثبط طلاب آخرون، وسيظل إدراك الموهبة الفنية معزولاً عن القدرات والذكاءات الأخرى» (ص 67).

وعن طريق استخدام الجلسات والملاحظات المتعدّدة للخبرات الفنية الحقيقية في الرقص والموسيقا والمسرح، يمكن للطلاب الذين يُجاهلون عادة في المقابلات التقليدية أن يغتنموا ذلك في إظهار قدراتهم. لذا، يجب الاهتمام بخلفية الطالب وقوة الشخصية، بدلاً من التركيز على التفوق الأكاديمي فقط؛ إذا أردنا تحقيق المساواة في تدريس الفنون.

من جانب آخر، نبّه سلبي، وشاو، وهاوتس (Selby, Shaw & Houtz, 2005) على أنّ للإبداع تعبيرات لا حصر لها، وأنّ الطلاب جميعاً يملكون قدرة إبداعية. ثمّ لفتوا انتباه المعلمين إلى عدم طرح السؤال الآتي: ما مدى إبداع هذا الطالب؟، واستبدال السؤال الآتي به: كيف كان هذا الطالب مبدعاً؟

وصف هؤلاء الباحثون مستويات الإبداع – الأداء بقولهم: "ليست واضحة بعد، ناشئة، بارزة، متميّزة". ختاماً، يتمتع الطلاب الموهوبون – في بعض جوانب الإبداع – بتفكير خاص، وأساليب تعلّم، وسمات شخصية تترجم إلى حاجات تعليمية، وتطبيقات واقعية لمواهبهم. وهم يستفيدون من البرامج والبيئات التي توفّر لجهودهم ونموّهم الدعم والفرص، والتحدي، والاعتراف.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- الدفاع عن تعليم الفنون، ودعم البرامج المتوازنة للتدريس؛ من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، بمشاركة نخبة من المعلمين المؤهلين. فضلاً عن تشجيع متطلبات المدرسة الثانوية والجامعة للمشاركة في أنشطة الفنون.
- التأكد من قوانين الولاية وتعليماتها. وفي حال كانت تحدّ من متطلبات الفنون أو تتجاهلها، فيتعين العمل على تغييرها.

في غرفة الصف:

- تفريد خبرات الفنون عند الضرورة.
- السماح للطلاب باكتشاف المشكلات المتعلقة بالفنون، ثمّ حلّها.
- توفير الأدوات والوقت اللازمين للتفكير والتعبير المتطور.

في المدرسة:

- تعريض الطلاب للفنون مبكراً، وجعلها جزءاً من المنهاج، وتضمينها محتوى التدريس التقليدي في غرفة الصف.
- إشراك الطلاب الموهوبين في العمل مع فنانين محترفين، والتواصل مع البرامج التي تدعم توفير نخبة من المتخصصين والمعلمين الخصوصيين لتعليم الطلاب الموهوبين، خاصة المعرضين للخطر بسبب الحرمان الاجتماعي أو الاقتصادي.

المراجع

- Adams, R. (1992). *Improving characterization in scene study in a magnet middle school through learning directing skills*. New York: National Arts Education Research Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED367006)
- Baum, S., Owen, S., & Oreck, B. (1996). Talent beyond words: Identification of potential in dance and music in elementary schools. *Gifted Child Quarterly*, 40, 93–101.

- Buchanan, J. (1989, March). *Music education and the educationally disadvantaged gifted child*. Paper presented at the meeting of the Suncoast Music Forum on Creativity, Tampa, FL.
- Burland, K., & Davidson, J. W. (2002). Training the talented. *Music Education Research*, 4(1), 121–140.
- Clark, G. (1989). Screening and identifying students talented in the visual arts: Clark's Drawing Abilities Test. *Gifted Child Quarterly*, 33, 98–105.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (1994). *Programming opportunities for gifted and talented in the visual arts*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2001). *Identifying artistically talented students in four rural communities in the United States*. *Gifted Child Quarterly*, 45, 104–114.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2002). Tending the special spark: Accelerated and enriched curricula for highly talented art students. *Roeper Review*, 24, 161–168.
- Colwell, R., & Davidson, L. N. (1996). Musical intelligence and the benefits of music education. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 80(583), 55–64.
- Dai, D. Y., & Schader, R. (2002). Decisions regarding music training: Parental beliefs and values. *Gifted Child Quarterly*, 46, 135–144.
- Daniel, R. (2000). Performing and visual arts schools: A guide to characteristics, options, and successes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 43–48.
- Eisner, E. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education*, 51(4), 7–16.
- Fuller, F. (1994). The arts for whose children? A challenge to educators. *NASSP Bulletin*, 78(561), 1–6.
- Golomb, C. (2004). Individual differences and cultural diversity in the art forms of children talented in the visual arts. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 33–47). Waco, TX: Prufrock Press.
- Greenberg, P. (1996). Time, money, and the new art education versus art and irrelevance. *Studies in Art Education*, 37(21), 155–116.

- Haroutounian, J. (2000a). MUSICLINK: Nurturing talent and recognizing achievement. *Arts Education Policy Review*, 101(6), 12–20.
- Haroutounian, J. (2000b). Teaching talented teenagers at the Interlochen Academy: An interview with three master teachers: Crispin Campbell, Hal Grossman, and T. J. Lymenstull. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 39–42.
- Haroutounian, J. (2000c). The delights and dilemmas of the musically talented teenager. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 3–16.
- Krause, C. (1987). A creative arts model for gifted and talented students using community resources and people. *Roeper Review*, 9, 149–151.
- Lehman, P., & Sinatra, R. (1988). Assessing arts curricula in the schools: Their role, content, and purpose. In J. T. McLaughlin (Ed.), *Toward a new era in arts education* (pp. 53–79). New York: American Council for the Arts.
- Leonhard, C. (1991). *The status of arts education in American public schools: Report on a survey conducted by the National Arts Education Research Center at the University of Illinois*. Champaign–Urbana: University of Illinois, Council for Research on Music Education.
- Mann, L. (1998, Spring). Music education's forte. *Association for Supervision and Curriculum Development Curriculum Update*, 4–5, 8.
- Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)
- Morrissey, A. (2001). Beyond the image: The giftedness of Jimi Hendrix. *Roeper Review*, 24, 5–10.
- MENC: The National Association for Music Education. (2006). *Scores of students in the arts*. Retrieved on June 19, 2006, from <http://www.menc.org/information/advocate/sat/html>
- No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §6301 (2001).
- Oreck, B., Baum, S., & McCartney, H. (2000). *Artistic talent development for urban youth: The promise and the challenge*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- Oreck, B., Owen, S. V., & Baum, S. (2003). Validity, reliability, and equity issues in an observational talent assessment process in the performing arts. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 62–94.
- Rasmussen, K. (1998). Arts education: A cornerstone of basic education. *Curriculum Update*, 1–3, 6.
- Reis, S. M., Schader, R., Milne, H., & Stephens, R. (2003). Music & minds: Using a talent development approach for young adults with Williams syndrome. *Journal for Exceptional Children*, 69, 293–313.
- Selby, E. C., Shaw, E. J., & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly*, 49, 300–314.
- Seeley, K. (1989). Arts curriculum for the gifted. In J. VanTassel–Baska, J. F. Feldhusen, K. Seeley, G. Wheatley, L. Silverman, & W. Foster (Eds.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (pp. 300–313). Boston: Allyn & Bacon.
- Stollery, P., & McPhee, A. D. (2002). Some perspectives on musical gift and musical intelligence. *British Journal of Music Education*, 19, 89–102.
- Subotnik, R. F. (2002). Talent developed: Conversations with masters in the arts and sciences. Eliot Feld: Innovator in choreography and dance company development. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 290–302.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1997). Talent among children who are economically disabled or culturally different. In J. F. Smutny (Ed.), *The young gifted child* (pp. 95–118). Cresskill, NJ: Hampton.
- Webster, P. (2000). Reforming secondary music teaching in the new century. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 17–24.

الفصل الثاني والعشرون

تعلم لغات عدة

يحتاج الطالب الموهوب لفضياً إلى برنامج لغة معمق ومنسق، يسمح بدراسة لغة ثانية في مرحلة مبكرة. ولا شك في أنّ إتقان أكثر من لغة يضاعف الفرص القيادية في الوظائف التي تعتمد على الفهم والتواصل الثقافي. أمّا بالنسبة إلى الطلاب الثنائيي اللغة الذين يلتحقون بالمدرسة، فإنّ الاعتراف بمواهبهم اللغوية، ومنحهم فرصة تطوير اللغتين معاً يحمل في طياته فوائد جمّة.

ما الذي نعرفه؟

يجب توفير فرص تعلم أكثر من لغة للطلاب جميعاً، في هذا العالم الآخذ في الصغر يوماً بعد يوم، وما يصاحب ذلك من حاجة إلى التواصل عن طريق اللغات والثقافات. ولسوء الطالع، فإنّ الفرص المتاحة لدراسة اللغات الأجنبية دراسة معمّقة تصل حدّ الطلاقة، لا تُعدّ أولوية في معظم المناطق التعليمية بالولايات المتحدة. وفي ذلك، يقول دريبر وهكس (Draper & Hicks, 2002): "إنّ نحو 5% من طلاب المدارس الابتدائية الأمريكية يدرسون لغة ثانية، وأنّ نحو 9% فقط من طلاب الكليات يدرسون مقررات في اللغة، وحتى هذه تركّز على مستويات المبتدئين. وما يدعو إلى الإحباط أكثر هو أنّ 3% فقط من خريجي المدرسة الثانوية والكليات يمكنهم إتقان لغة ثانية".

أمّا بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين فهناك ثلاث قضايا مرتبطة بمنهاج اللغة؛ هي: تعليم اللاتينية، وفرصة تحقيق الطلاقة في أكثر من لغة، وتقدير الطلاب الثنائيي اللغة

الذين يُظهرون مواهب لغوية. وعلى الرغم من تباين هذه القضايا، وكذلك البحوث الخاصة بها، إلا أنها تشير جميعاً إلى أسلوب تربوي سليم، يتمثل في بحث طلاب الثقافات الأحادية اللغة - عموماً - عن تسهيلات في أكثر من لغة.

تعلم اللاتينية

أشارت فان تاسيل - باسكا (VanTassel-Baska, 2004) إلى اعتقاد بعض الباحثين بعدم وجود علاقة تربط اللاتينية بالعصر الحديث. ومع ذلك، فلا يزال عدد من طلاب المرحلة الثانوية النابغين يتقدمون لامتحان تسكين متقدم في اللغة اللاتينية للتأهل الجامعي. وفي واقع الأمر، فإن دراسة اللاتينية تنعكس إيجاباً على التحصيل، إضافة إلى الإنجاز الواضح في تعلم لغة قديمة؛ إذ تساعد دراسة اللغة اللاتينية على إثراء تعلم الطلاب النابغين للمفردات الإنجليزية مقارنة بتعلم مساق اللغة اليونانية وجذور اللاتينية بالإنجليزية (VanTassel-Baska, 1987). أضف إلى ذلك أن من شأن دراسة اللغة اللاتينية مدة عام أن يعزز من فهم قواعد اللغة الإنجليزية. لذا، فإن تعلم أصل الكلمات ومعرفة الفروق، بلغة ثانية، التي لا يسهل ترجمتها بلغة الطالب الأصلية، تُعدّ نتاجات مهمة لدراسة اللغة. وقد استنتجت فان تاسيل - باسكا أنه إذا كانت زيادة المفردات والكفاية اللغوية في الإنجليزية من أهداف البرامج المطلوبة، فإن اللاتينية قد تكون هي الخيار المنطقي للغة الثانية، ويفضل تدريسها بدءاً من الصف الرابع.

دراسة اللغة في المدرسة الابتدائية والمتوسطة

تحرص بعض الولايات الأمريكية على اعتماد برامج تتضمن تعليم لغات عدة في المرحلة الابتدائية، ولكنها تُعدّ استثناء. فمثلاً، تشترط ولاية كارولينا الشمالية أن يتعلم أطفال المدارس العامة لغةً أجنبية في المرحلة الابتدائية، في حين تُطبق ولاية لويزيانا برنامج دراسة لغة أجنبية للصفوف 4 - 6، بوصفه متطلباً للطلاب النابغين أكاديمياً (Met & Rhodes, 1990).

ولعلّ السبب الرئيس لضآلة فرص تعلم اللغات قبل المرحلة الثانوية، هو انعدام الدعم الإداري بين مديري المدارس لتضمين المنهاج لغة أجنبية. فقد أظهرت دراسة لمديري

المدارس الابتدائية الرسمية في ولاية ماريلاند أنّ أكثر من نصف هؤلاء المديرين يقفون موقفاً إيجابياً من هذا التعليم، ولكنهم لا يضعونه على رأس أولوياتهم. وقال معظمهم إنّه يمكن تعليم اللغة الأجنبية قبل الدوام المدرسي أو بعده. وقد أدخل كثير منهم هذه البرامج بناءً على طلب أولياء الأمور (Baranick, 1986). إنّ عدم اهتمام القيادات المدرسية - على مستوى المرحلة الابتدائية - بهذه المسألة، هو أمر يدعو للأسف؛ لأنّ تسهيل معرفة اللغة وزيادة التحصيل الأكاديمي هما أمران مرتبطان بتعليم اللغة مبكراً (Dominiguez & Pessoa, 2005). فمثلاً، وجد شولتز وويلارد هولت (Shults & Willard-Holt, 2004) أنّ التحصيل يزداد بين الطلاب الذين يبدؤون دراسة اللغة في المرحلة المتوسطة بدلاً من المرحلة الثانوية. وفي مقارنة لثلاث مجموعات طلابية (مجموعة لم تدرس لغة ثانية، ومجموعة بدأت تعلّم لغة ثانية في المرحلة الثانوية، ومجموعة بدأت تعلّم اللغة في المرحلة المتوسطة)، وجد الباحثان فروقاً في اختبارات التحصيل الرسمية للصف الحادي عشر لمصلحة الطلاب الذين تعلّموا اللغة في المرحلة المتوسطة.

وكما يقول المدافعون عن تدريس لغة أجنبية للطلاب الموهوبين، فإنّ لذلك فوائد جمّة (Thompson & Thompson, 1996). ونظراً إلى أنّ هؤلاء الطلاب يمثلون قادة المستقبل؛ فإنّهم يحتاجون إلى إتقان لغة أجنبية أو أكثر. وبما أنّهم سيصبحون جزءاً من السوق العالمي، فإنّ الفرص الوظيفية المتاحة أمام أحاديي اللغة ستكون محدودة، وذلك خلافاً لأقرانهم الذين يتحدثون لغتين أو أكثر. أضف إلى ذلك أنّ دراسة لغة أو أكثر قد تُسهم في زيادة التواصل الثقافي، وفهم أوجه الشبه والاختلاف الثقافي بين القوميات. ويمكن أن تُسهم دراسات اللغة في القضاء على «محدودية الثقافة» للطلاب، خاصة أولئك الذين لا يتحدثون سوى اللغة الإنجليزية، أو الذين لا يعيشون في مجتمعات متعدّدة الثقافات. يُذكر أنّ دراسة اللغة قد تكون متداخلة التخصصات، بحيث تشمل التاريخ، والفنون، والجغرافيا، وعادات الشعوب الأخرى.

نماذج برامج تدريس اللغات

يوجد نوعان من برامج تدريس اللغة المطبّقة في المرحلة الابتدائية، هما: برامج تعرّف الثقافات واللغات، مثل: برنامج استكشاف اللغة الأجنبية

(Foreign Language Exploratory: FLEX)، وبرنامج اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية (Foreign Language in the Elementary Schools :FLES). وبرنامج الانغمار الكلي أو الجزئي الذي يستهدف طلاقة اللغة. وقد كانت معظم برامج المرحلة الابتدائية في الستينيات القرن الماضي متمحورة حول البرنامجين الأولين، من دون التركيز على الطلاقة (Griffin, 1993).

وبوجه عام، تتباين البرامج في عدد ساعات التدريس الأسبوعية التي تطرحها، وفي طول مدة المساق. ويبدو أن لبرامج الانغمار الكلي أو الجزئي تأثيراً فاعلاً في الطلاقة إذا استمر تدريس اللغة إلى ما بعد المرحلة الابتدائية (Met & Rhodes, 1990).

موهبة ثنائية اللغة

لا يزال تمثيل متعلمي اللغة الثانية في البرامج المخصصة للموهوبين محدوداً؛ لأنّ هناك مَنْ يرى أنّ معرفة لغة ثانية ليس موهبة، إلّا أنّ الواقع خلاف ذلك (Valdés, 2002). فقد أثبتت الدراسات أنّ إتقان لغة ثانية يُعدّ موهبة مثل المواهب الأخرى؛ إذ تمنح الأطفال الصفار مزايا معرفية مختارة في مختلف أنواع المهام (Bialystok & Senman, 2004; Bialystok & Shapero, 2005)، ويكتسب الطلاب الموهوبون طلاقة في كلتا اللغتين (Kogan, 2001). أمّا طلاب المرحلة الثانوية الذين ينتمون إلى هذه الفئة، وتصفهم عائلاتهم بأنهم مترجمون صغار، فإنّهم يُظهرون مجموعة من المهارات اللغوية والاجتماعية المتطورة؛ بتفاعلهم ومراوحتهم السريعة بين لغتين، وبين عالمين مختلفين.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في غرفة الصف:

تشجيع تعلّم اللغة في سنّ مبكرة، علماً بأنّ الأطفال في مرحلة الروضة أو السنة الأولى من المرحلة الابتدائية (الصف الأول) غير مشمولين بذلك؛ إذ يمكن أن يحدث هذا التعلّم قبل هذه الفترة أو بالتزامن معها. وعلى الرغم من ذلك، فهناك

ما يُثبت بدء برامج تعلّم اللغة في سنّ متأخرة (الصف الخامس والسادس). وهذا الأمر لا ينتقص من تعلّم اللغة (Griffin, 1993)، ولكنّ أصغر الطلاب سنّاً يكونون أكثر مرونة وتقبّلاً للأفكار الجديدة. وبذا، فإنّ برامج تعلّم اللغة المبكر توفّر مزيداً من الفرص لتطوير الطلاقة، وتعلّم لغة ثالثة أو رابعة في مرحلة لاحقة.

تركيز الاهتمام في المرحلة الابتدائية على الاستماع والمحادثة، ثمّ تطوير المفردات. أمّا بالنسبة إلى المرحلتين: المتوسطة والثانوية فيجب أن يشمل تعلّم اللغة مستويات متقدّمة في كلّ من: القواعد، والقراءة، والكتابة، والتحليل الأدبي، والمحادثة.

لزيادة الطلاقة، يتعيّن إيجاد أوضاع طبيعية تحتم على الطلاب التخاطب باللغة؛ إمّا داخل الغرفة الصفية، وإمّا وقت الاستراحة.

بعد اكتساب الطلاب طلاقة في اللغة، يتعيّن ترتيب لقاءات تجمعهم بمتحدّثي اللغة الثانية، ويمكن الاستفادة من طلاب البعثات والتبادل الثقافي في الكليات والجامعات، الذين يُظهرون استعداداً ورغبة في التواصل مع الطلاب الآخرين. وينبغي لأولياء الأمور أن يعملوا بجِدٍّ من أجل توفير برامج اللغة لأطفالهم الموهوبين لفظياً.

في المدرسة:

التأكّد من تخطيط المنهاج على نحوٍ مناسب يراعي أحوال الطلاب في مختلف مراحل مسارهم الأكاديمي. فضلاً عن توفير فرص عدّة تتيح لطلاب المرحلة المتوسطة، أو بداية المرحلة الثانوية الالتحاق ببرامج المرحلة الثانوية العليا، أو تتيح لطلاب المرحلة الثانوية العليا الالتحاق بالبرامج الجامعية.

وضع خيارات للطلاب النابغين تهدف إلى تحقيق الطلاقة اللغوية.

إيلاء اللغات المهمة غير التقليدية أهمية خاصة، من مثل: اللغة الصينية، واليابانية، والروسية، والعربية، وكذلك الإسبانية التي تُعدّ أكثر اللغات شيوعاً. لذا، ينبغي توفير فرص لتعلّم أكثر من لغة، بدءاً بمرحلة الروضة، وانتهاءً بالصف الثاني عشر، علماً بأنّه يوجد العديد من المصادر المتطوّرة لفعل ذلك.

وخلاصة القول: إنَّ تعلُّم لغات عدَّة قد يُعزِّز من فهم اللغة، وأهمية التواصل، وفهم الثقافات الأخرى وتقبُّلها.

المراجع

- Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance–reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75, 562–579.
- Bialystok, E., & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: The effects of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8, 595–604.
- Baranick, W. (1986). Attitudes of elementary school principals toward foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 19, 481–489.
- Dominiguez, R., & Pessoa, S. (2005). Early versus late start in foreign language education: Documenting achievements. *Foreign Language Annals*, 38, 473–483.
- Draper, J. B., & Hicks, J. H. (2002). *Foreign language enrollments in public secondary schools, Fall 2000*. Alexandria, VA: American Council of the Teaching of Foreign Languages.
- Griffin, G. (1993). *The relationship between starting age and second language learning*. Unpublished master's thesis, Dominican College of San Raphael, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED375613)
- Kogan, A. (2001). *Gifted bilingual students: A paradox?* New York: Peter Lang.
- Leaver, B. L., Ehrman, M., & Lekic, J. (2004). Distinguished–level learning online: Support materials from LangNet and RussNet. *Foreign Language Annals*, 37, 556–566.
- Met, M., & Rhodes, N. (1990). Priority: Instruction. Elementary school foreign language instruction: Priorities for the 1990s. *Foreign Language Annals*, 23, 433–443.
- Shults, D. L., & Willard–Holt, C. (2004). Promoting world languages in middle school: The achievement connection. *Foreign Language Annals*, 37, 623–629.
- Thompson, M., & Thompson, M. (1996). Reflections on foreign language study for highly able learners. In J. VanTassel–Baska, D. Johnson, & L. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 149–173). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Valdés, G. (2002). *Understanding the special giftedness of young interpreters* (Research Monograph No. 02158). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- VanTassel–Baska, J. (1987). The case for teaching Latin to the verbally talented. *Reporter Review*, 9, 159–161.
- VanTassel–Baska, J. (2004). Quo Vadis? Laboring in the classical vineyards: An optimal challenge for gifted secondary students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 56–60.

الفصل الثالث والعشرون

التربية المهنية*

تُعَدُّ التربية المهنية (Career Education) مكوناً مهماً من مكونات المنهاج الخاص بالطلاب الموهوبين، وهو في الحقيقة كذلك من نواحٍ عدّة. يُقدَّر الطلاب هذا النوع من التعليم تقديراً كبيراً؛ إذ قد يساعدهم على تلمّس طريقهم في فترة المراهقة المثقلة بنقص المعرفة حيال عالم العمل، أو حاجاتهم الخاصة، أو تعدّد القدرات، أو المهن التي لا يصادفها المراهقون في البيت أو في المدرسة.

يمكن لهذا النوع من التعليم أن يسهّل من عملية اتخاذ القرارات في مراحل الحياة اللاحقة. فضلاً عن توفير أنشطة منهاج مثيرة قد تلبي عدداً من الحاجات الأكاديمية والسوسيو - عاطفية للطلاب الموهوبين. يُشار إلى أنّ التربية المهنية تختلف عن اختيار الوظيفة.

وبوجه عام، تؤثّق الكتابات الخاصة بالتربية المهنية المشكلات التي تستطيع تحسينها، ولكنها لا تُعَدُّ بالكثير بخصوص إسهام (أو فاعلية) نماذج برامج المنهاج الخاصة، أو المحتوى، أو النتائج. وقد جاء هذا الدعم للتعليم الوظيفي في تعليم الموهوبين بناءً على قاعدة معلومات غير مكتملة، لكنّ الدراسات المتوافرة عن هذا الموضوع تشير إلى اتجاهات مماثلة مؤيدة لممارسات منهاجية محدّدة يمكن تبريرها والدفاع عنها.

* التربية المهنية: منحى تربوي تعليمي يهدف إلى التأكيد على تدريس أخلاقيات العمل، وتعويد الفرد على بيئة العمل في فترة مبكرة من حياته - المترجم.

ما الذي نعرفه؟

تتوافر فرص التربية المهنية تقريباً في مختلف البرامج المقترحة لتعليم الموهوبين. ويحظى اليافعون الموهوبون بقائمة طويلة من الفرص الوظيفية المحتملة، لكن بعض فئات مجتمع الموهوبين، بمنّ فيها الإناث، (Grant, 2000; Greene, 2003; Nepper Fiebig, 2003) وبعض الأقليات (Kerr, 2003) تعاني ظروفاً اجتماعية صعبة في الوصول إلى هذه البدائل، ومن ثمّ بناء توقّعات شخصية لوظيفة المستقبل. وتتراوح هذه الظروف -مثلاً- من علاقات أبوية ومجتمعية، إلى تعصب وصور نمطية. ويوجد هذا المدى الواسع داخل الفرد الموهوب نفسه، وداخل السياق الذي يدرس أو يعمل فيه.

من جانب آخر، يهتم الشباب الموهوبون بمهن عدّة يمكنهم ممارستها والقيام بها. ويعتمد الاستعداد الداخلي على تعدّد القدرات (Greene; Rysiew, Shore, & Leeb, 1999; Sajjadi, Rejskind, & Shore, 2001). أمّا الواقع الخارجي للفرص الوظيفية المتعدّدة فهو عبء وفرصة في آنٍ معاً؛ ما يتطلّب استثماراً كبيراً في اتخاذ قرار معقول في نهاية العملية.

وكما ذكرنا سابقاً، يجب عدم الخلط بين التربية المهنية واختيار الوظيفة (Howley, 1989)؛ لأنّ هدف التربية المهنية هو التوعية والتثقيف بخصوص القدرات الذاتية والفرص المهنية، بما يسهّل عملية اتخاذ قرار اختيار المهنة في وقت لاحق. إنّ اختيار قرارات مهنية مبكرة ربّما يؤدي إلى إغلاق الباب أمام بدائل مهنية قد تكون أفضل، ولكنها لم تؤخذ في الحسبان (Buescher, 1985).

وقد حدّر هاولي أيضاً من أنّ الخلط بين التربية المهنية واختيار الوظيفة قد يُفضي إلى تفاقم المشكلات التي يعانيها الشباب، خاصة الشباب الموهوبين، عند حصر اهتمامهم في الأجر المرتفع، والمكانة الاجتماعية، والبحث عن الرضا، وتحقيق الذات. أضف إلى ذلك أنّ الخيارات الوظيفية هي أيضاً خيارات أسلوب حياة، وهي موجهة بالقيمة (Rysiew et al., 1999).

من جانبه، حذر فريدريكسون (Frederickson, 1979) من أن بعض الأشخاص الموهوبين قد يلجؤون إلى الاعتماد على الحظ بدلاً من اتخاذ قرار مدروس بخصوص الوظيفة. وإضافة إلى ارتباط الرضا بتعدد القدرات، فإن وجوده أو عدمه لدى الأشخاص الموهوبين قد يرتبط أيضاً بالنزعة إلى الكمال.

تدعم البحوث هذه المخاوف. فهناك فكرة مقبولة تقول: "بأن الوظائف المتنوعة المتميزة تتوافر فقط للأشخاص ذوي القدرات الفائقة، وإن هؤلاء الأشخاص يكونون عادة متعددي القدرات". وقد جاءت البحوث التي تناولت الفروق الجندرية في الوظائف لتؤكد دقة الصورة العامة السابقة هذه. وفي السياق نفسه، أجرت ريز (Reis, 1995) دراسة شملت 61 طالبة من خريجات التربية المهنية، ونظمت مقابلات مع 21 منهن. وقد ذكرت هؤلاء الطالبات أنهن كن غير متأكدات من خياراتهن الوظيفية، لكنهن قلن إن أشقائهن من الذكور يفضلون البحث عن وظائف متميزة، عن طريق تشجيع الوالدين، أو استعدادهم لدعم خيارات التعلم. وأضافت الطالبات أنهن شعرن بتوجههن نحو الوظائف المرتبطة نمطياً بالإناث، ولم يتوافر لهن الوقت لمتابعة مجالات مواهبهن.

وبالمثل، أجرت كريستينا بيترسون (Peterson, 1982a, 1982b) مقابلات مع 31 مراهقاً موهوباً بخصوص تفكيرهم الوظيفي. وقد تبين لها ارتفاع توقعات الذكور والإناث في تلك الفترة من أعمارهم، ولكن الفتيات لم يفضلن الوظائف المرتبطة نمطياً بالإناث. من جانب آخر، حصلت الفتيات على علامات أقل في مقابلات قياس التخطيط الوظيفي. وقد عبّرت هؤلاء الفتيات عن اهتمامات متنوعة أكثر من الفتيان، لكنهن لم يستطعن ربط هذه الاهتمامات بأولويات وظيفية محددة.

وقالت الفتيات أنهن ينظرن إلى العمل بوصفه قيمة وصورة من صور التعبير عن الذات، لكن الفتيان أعربوا عن قيم مادية أكثر. وفي حال أخذنا هذه الدراسات مجتمعة، فإنها تشير إلى أن الفتيات الصغيرات الموهوبات ربما كن ينظرن إلى الجانب الإيجابي من الفرص المتوافرة لهن. ولكن، يبدو أنهن والفتيان كانوا غير مستعدين للعقبات التي قد يواجهونها،

ولذلك، فإنَّ تعلُّم اكتشاف هذه العلاقات والقيم الشخصية قد يُمثِّل إسهاماً قيماً في التربية المهنية لكلِّ من الفتيان والفتيات.

من جانبه، ذكر ويلينغز (Willings, 1980, 1983)، بعد خبرة فنية وملاحظة استمرت سنوات عدَّة، أنَّ اليافعين الموهوبين يواجهون صعوبة في فهم دور الموظف. ويبرز هذا التناقض عادة من طموحاتهم الوظيفية غير التقليدية، أو من بحثهم عن صيغ غير تقليدية من الوظائف المتعدِّدة.

لاحظ ويلينغز أنَّ اليافعين الموهوبين قد يكونون عنيدين وحساسين من النقد، وضعفاء أمام رفض زملائهم لهم. وأنَّهم قد يشعرون بالملل بسهولة. ولذلك، فإنَّ تغيير الوظيفة باستمرار قد يكون مردّه تعلُّم ما يكفي من أيِّ وظيفة واحدة في سنوات معدودات، في حين قد يستغرق هذا الأمر مدى الحياة بالنسبة إلى الآخرين ممَّن هم أقلَّ قدرة.

وفيما بعد، تصبح الوظيفة جزءاً من الهوية الشخصية لكثير من الأفراد الموهوبين، وهذا قد يربِّب بتوقُّعات خارجية فاعلة ومؤثِّرة. وعلى الرغم من أنَّ معظم الدراسات تعرِّف الموهبة على أساس الذكاء أو الأداء الأكاديمي، إلَّا أنَّه يتعيَّن على الشباب تأمُّل حاجاتهم بخصوص الرضا الوظيفي أيضاً. ولا شكَّ في أنَّ استكشاف هذه الحاجات سيكون مكوناً فاعلاً في التربية المهنية للموهوبين، وكذلك استكشاف المخارج البديلة للموهبة والاهتمامات؛ لأنَّ الاستثمار كلِّه، أو المبالغة في استثمار المكوِّن الوظيفي وحده قد يكون مدمراً إذا فشل لسبب من الأسباب.

وفي حال توافرت الدراسات، فإنَّها تُظهر أنَّ الشباب النابغين ينظرون إلى التربية المهنية نظرة تقدير واهتمام. فقد أجرى ديلال (Delisle, 1982) مسحاً طويلاً ربط غياب التربية المهنية بالعجز في اتخاذ القرارات الوظيفية. ولاحظ كلارك (Clark, 1988) أنَّ منهاج التربية المهنية يحظى بمرتبة متقدِّمة في خبرة المراهقين بالمرحلة الثانوية.

إنَّ مثل هذه البحوث تثري قاعدة معلوماتنا في التربية المهنية، لدرجة أنَّ هناك جوانب إشكالية في التفكير الوظيفي للطلاب الموهوبين واتخاذ القرار، يمكن تحسينها عن طريق

موضوعات محدّدة، لكنّ البحوث مقصّرة في اعتماد ممارسات أو نماذج منهاج معيّنة في التربية المهنية.

وممّا لا شكّ فيه أنّ نماذج التربية المهنية تكاد لا تحصى، ولكنّها لم تُختبر. لذا، يجب توجيه البحوث التي ستتناول فاعلية هذا التعليم مستقبلاً إلى البحث في أبعد من الرضا المعلن في ضوء تقرير كلارك، الذي أفاد أنّ منهاج التربية المهنية - حتى وإن لم يكن ذا جودة عالية - ربّما لا يزال يحتل مرتبة عالية من الرضا لدى الطلاب الذين يمرون بهذه الخبرة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

على الرغم من إمكانية عمل دراسة تشمل المستويات الثلاثة كلّها: البيت، والمدرسة، وغرفة الصف، إلّا أنّ منهاج التربية المهنية يعمل عادة على توسيع آفاق الخبرات المستمدة من البيت وغرفة الصف. ولهذا، فمن الأفضل النظر إليه بوصفه مهمة من مهام المدرسة ومسؤولياتها، وربّما تطلّب تعليمه توافّر معلّم متخصص، أو مرشد مُلمّ بالموضوعات المحدّدة الخاصة بالأطفال الموهوبين والإرشاد المهني. وتأسيساً على ما سبق، تقترح البحوث خمسة موضوعات يمكن تضمينها منهاج التربية المهنية للمراهقين الموهوبين، هي:

- القيم والحاجات الشخصية، والعوائق التي تحول دون تحقيقها في مجال العمل.
- مزايا الاهتمامات والفرص الوظيفية المتعدّدة، والصعوبات التي تعترض طريقها.
- الخيارات التقليدية والجريئة في اختيار الوظيفة.
- ربط القيم والحاجات والدافعية والمواهب بالوظيفة وأسلوب الحياة.
- مكافأة العمل: الداخلية، والخارجية.

أمّا بيرت (Pyryt, 1993) فحدّد ستة موضوعات أو قضايا متكرّرة في كتابات التطوير المهني للطلاب الموهوبين، هي: تعدّد القدرات، والتوقّعات، وأسلوب الحياة، والاستثمار، والتنقّل، والابتكار. ثمّ اقترح سبع إستراتيجيات يمكنها أن تعالج بعض هذه القضايا على الأقل. وتتطابق الموضوعات الستة هذه مع خمسة موضوعات منهاجية معزّزة بالبحوث، يمكن فهمها في ضوء ارتباطها بعدد من الإستراتيجيات السبع الآتية:

- تسريع المحتوى (يعالج الاستثمار، خاصة استثمار الوقت).
- تدريب الوعي الذاتي (التوقعات، وأسلوب الحياة).
- تطوير مفهوم الذات (التوقعات، والاستثمار، والتنقل)
- التدريب على التواصل الاجتماعي الفاعل.
- حل المشكلات الإبداعية (الاستثمار، والتنقل).
- إدراك دور الجنس.
- إدارة القلق والوقت (الاستثمار، والتنقل، والتوقعات).

يمكن دراسة كل واحدة من هذه الإستراتيجيات في ضوء علاقتها بمجموعة من مخرجات التربية المهنية، لكن تسريع المحتوى قد يكون تكميلياً أكثر مما هو مركزياً فيما يخص الحاجة إلى التربية المهنية. وربما يكون مفيداً معرفة أثر تسريع المنهاج المصاحب لبرنامج التربية المهنية.

وفي تمرين بدأ بمنهاج للتربية المهنية في التعليم العام، ثم قورن لاحقاً بحاجات منهاج الموهوبين المتفق عليها، اقترح ماكدونالد وآخرون (Macdonald, Shore & Thomas, 1987) 11 نشاطاً خاصاً لتضمينها منهاج تربية مهنية خاص بالطلاب الموهوبين، يمكن تطبيق بعضها في البيت، أو في غرفة الصف خارج نطاق أي برنامج رسمي للتعليم الوظيفي.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

م مناقشة الأدوار المهنية في برامج التلفاز، وصفات من يحتلون هذه الوظائف، وواقعية صور الشخصيات. ثم التمييز بين الشهرة وجوهر العمل، وتحديد المدى المحدد للوظائف المعروضة على التلفاز (Clark, 1983).

في غرفة الصف:

- تشكيل مجموعة صغيرة، ثم توجيهها لدراسة الإعلانات المبوبة؛ بغية تحديد التوجّهات، والتمييز الجندري، والمهارات، والمتطلّبات التعليمية (Clark, 1983).
- تنظيم قائمة بالأشخاص الذين يعرفهم الطلاب، والوظائف التي يشغلونها، وصفاتهم، وخلفياتهم.
- الاستفادة من الصحف والمجلات في تحديد المشكلات المحلية والوظيفية والعالمية التي تحتاج إلى حلول، وتحليل المشكلات على أساس الفرص الوظيفية الجديدة التي قد توجد لمعالجة هذه المشكلات، وتعرّف أفضل طريقة للتدريب على هذه الوظائف، علماً بأنه يمكن للمجموعات الصغيرة أن تشارك بعضها بعضاً في النتائج التي توصّلت إليها في المؤتمرات الصفية.
- تنظيم محاكاة للعب دور يمثّل مواقف حياتية حقيقية؛ بغية تعرّف كيفية إسهام الأدوار الوظيفية المختلفة (فردياً، أو جماعياً) في حلّ المشكلات (Willings, 1983).
- الطلب إلى الطلاب تقمّص أدوار أو أساليب حياة في المستقبل، ثم تدوين المعلم آراءهم ومكنونات أنفسهم في سجل (Betts & Neihart, 1985).
- ترتيب بطاقات بالدراسات الجامعية تبعاً لأهميتها القصوى والمتوسطة والمخفضة، ثم مناقشة الأسباب التي دعت الطلاب إلى اختيارها أو رفضها، في ضوء فرص العمل والقيم والحاجات أو الاهتمامات التي يمكن أن توفرها مستقبلاً (Culbertson, 1985).
- قراءة سير حياة الأشخاص المشهورين الذين ذاع صيتهم في مهن مختلفة، مع تحليل الطرائق التي مكّنتهم من بلوغ الشهرة (VanTassel-Baska, 1983).
- إيجاد مركز للتعلّم يخصّ مهن أشخاص مهمين، وتعليمهم، وخبراتهم الوظيفية المتعدّدة.

في المدرسة:

- ✍ استضافة بعض المتخصصين للتحديث عن خبرات مسارهم الوظيفي، ثم تنظيم مقابلات يتقمص فيها الطلاب أدوار شخصيات اشتهرت في مهن معينة، ثم توجيه الطلاب لكتابة سيرتهم الذاتية؛ بغية تقديمها لشغل وظيفة شاغرة.
- ✍ توجيه دعوات إلى المعلمين أو المرشدين الذين قد ينظمون نوادي لمناقشة الفرص الوظيفية خارج نطاق المنهاج الرسمي؛ ما قد يساعد الطالبات، أو أفراد الأقليات، أو الطلاب الآخرين، الذين قد تُشكل غرفة الصف بالنسبة إليهم عائقاً يحول دون تحقيق قدراتهم، أو تلبية طموحاتهم الوظيفية (Grau, 1985).

المراجع

- Betts, G. I., & Neihart, M. F. (1985). Eight effective activities to enhance the emotional and social development of the gifted and talented. *Roeper Review*, 8, 18–23.
- Buescher, T. M. (1985). A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. *Roeper Review*, 8, 10–15.
- Clark, B. (1983). *Growing up gifted: Developing the potential for children at home and at school* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Culbertson, S. (1985, May/June). Career guidance for the gifted. *G/C/T*, 32, 16–17.
- Delisle, J. R. (1982). Reaching towards tomorrow: Career education and guidance for the gifted and talented. *Roeper Review*, 5, 8–11.
- Frederickson, R. H. (1979). Career development and the gifted. In N. Colangelo & R. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 264–276). Des Moines, IA: Kendall/Hunt.
- Grant, D. F. (2000). The journey through college of seven gifted females: Influences on their career related decisions. *Roeper Review*, 22, 251–260.
- Grau, P. N. (1985, May/June). Counseling the gifted girl. *G/C/T*, 32, 8–11.
- Greene, M. J. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roeper Review*, 25, 66–72.

- Howley, C. B. (1989). Career education for the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 205–217.
- Kerr, B. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11, 168–186.
- Macdonald, K., Shore, B. M., & Thomas, M. (1987). *Gifted students and career education*. Unpublished manuscript, Protestant School Board of Greater Montreal and the Ministère de l'éducation du Québec (Ministry of Education of Quebec).
- Martin, G. (1984, January/February). Finding the right slot. *G/C/T*, 31, 10–12.
- Nepper Fiebig, J. (2003). Gifted American and German early adolescent girls: Influences on career orientation and aspirations. *High Ability Studies*, 14, 165–183.
- Peterson, K. (1982a). *Gifted children and career decision making*. Unpublished master's thesis, McGill University, Montreal, QC, Canada.
- Peterson, K. (1982b). Gifted girls and career decision-making [Jeunes filles sourdouées et prise de décision professionnelle]. *Cognica*, 14(2), 1–3.
- Pyryt, M. C. (1993). Career development for the gifted and talented: Helping adolescents chart their futures. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5, 18–22.
- Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent deviated: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39, 162–170.
- Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness, and career choice: A review. *Journal of Counseling and Development*, 77, 423–430.
- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies*, 12, 27–43.
- VanTassel-Baska, J. (1983). The teacher as counselor for the gifted. *Teaching Exceptional Children*, 15, 144–150.
- Willings, D. (1980). *The creatively gifted: Recognizing and developing the creative personality*. Cambridge, England: Wookhead-Faulkner.
- Willings, D. (1983). Issues in career choice for gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 15, 226–233.

الفصل الرابع والعشرون

البرامج المدرسية

يُعدّ توفير البرامج المناسبة في المدرسة للطلاب الموهوبين والناغبين عملية أكثر تعقيداً من تطبيق أيّ نموذج إداري، أو شراء مواد لاستخدامها مع الطلاب الصغار. ومردّ ذلك هو وجود كثير من المسائل التي يتعيّن مراعاتها عند تخطيط برامج يمكن الدفاع عنها. ومن هذه المسائل: قضايا تتعلق بالموقف الفلسفي، واكتشاف المواهب، وتجميع القدرات، وإعداد المعلمين، والدعم الأسري، والتقويم، وتوفير المكان، والجداول الزمنية. وتكون هذه البرامج «أول ما يعاني مبضع الجراحة عند تخفيض الموازنات»؛ أي إنّ هذه البرامج هي أول ما يتضرر من إجراءات خفض الميزانية (Peine, 1998). لذا، فإنّ تطبيق أيّ برنامج لا يعني استمراره إلى الأبد. وعلى الرغم من أنّ بعض الباحثين الذين يعملون في مجال التعليم العالي يتحدّثون عن موجة جديدة من الاهتمام الأكاديمي في برامج الموهوبين، إلّا أنّ العاملين في الميدان المحلي يتحدّثون عن تساؤل الخيارات والدعم المتوافرة فعلياً للطلاب (Purcell, 1994).

ما الذي نعرفه؟

يُعرف فيلدهوزن (Feldhusen, 1998a) أيّ نموذج برنامج «بالنظام المخطّط بشكل مفصّل، الذي يُسهّل تفاعل الشباب الموهوبين مع المنهاج لإنتاج التعلّم» (ص 21). وقد أشار إلى أنّ البرامج تُصمّم لهدف محدّد هو تقديم المحتوى بسرعة أكبر، أو تركيز أكثر، أو تعقيد أكبر ليناسب نبوغ الطلاب واهتماماتهم. أمّا الطريقة المفضّلة لاختيار برنامج ما فهي اكتشاف حاجات الطلاب، ثمّ تصميم البرنامج (أو البرامج) لتلبية تلك الحاجات. ومع

ذلك، فإن البرنامج يُصمَّم غالباً بطريقة يسهل معها تطبيقه وإدارته، وتضمن مشاركة الطلاب فيه. من جانبه، أكد فيلدهوزن (Feldhusen, 1998b) أن عملية اكتشاف المواهب يجب أن تُفضي -حتماً- إلى العثور على الطلاب الذين يمكنهم التعامل مع البرامج المتوافرة بكفاءة وفعالية (ص 194).

أما القرارات الخاصة بوضع الطلاب في ترتيب صفي معيَّن فتشمل: تجميع كثير من الطلاب الموهوبين في غرفة صف واحدة، وتجميع مجموعات من الطلاب للمشاركة في برامج السحب ذات الصبغة العامة، أو في تعليم موضوع محدد في أثناء مُدد زمنية من اليوم أو الأسبوع -بحسب المستوى الصفّي-، والتجميع عن طريق الصفوف، وتحويل الطلاب إلى برامج الموهوبين التي تتطلب قضاء يوم كامل داخل المدرسة النظامية، وسحب الطلاب من منطقة أوسع للالتحاق بمدارس جاذبة تركّز عادة على موضوع معيَّن، مثل: الرياضيات، أو التكنولوجيا، أو الفنون.

وفيما يخص البرامج التي تطبّق داخل غرف الصفوف النظامية، فهي برامج تُعنى بتغيير طبيعة المنهاج، وتعزيز فرص الإثراء. أما البرامج الملحقة (المضافة) بالجدول المدرسي فهي تلك التي يقودها أولياء أمور متطوعون، مثل: برامج التوجيه ومجموعات النقاش*، والدروس الخاصة التي تقدّمها الجامعات والمتاحف المحلية أو المكتبات، والنوادي أو منظمات الخدمات. ومن المثير للاهتمام أنه حتى بوجود هذا المدى الواسع من الخدمات، فإن بحث روجرز (Rogers, 1999) أشار إلى المكاسب الأكاديمية الكبيرة التي يحققها الطلاب الذين يلتحقون بواحدة من هذه الخدمات. وربما تكون الأشياء التي يراها كل طالب فريدة بالنسبة إليه، هي: البرنامج، وقيادة معلّم مستعد للعمل مع الطلاب الموهوبين، وسرعة البرنامج، وعناصر الدافعية، أو هذه العوامل كلّها مجتمعة.

من جانبها، تابعت دلكورت وزملاؤها (Delcourt, Lloyd, Cornell, & Goldberg, 1994) أكثر من 1000 طالب من الصفين: الثاني والثالث على مدى سنتين. وقد كان أداء

* يهدف برنامج مجموعات النقاش Junior Great Books Discussion Groups إلى الارتقاء بمهارات الطلاب في القراءة والتفكير والتواصل عن طريق طرح الأسئلة، والنقاش، والكتابة، وتبادل الأفكار - المترجم.

الطلاب الملتحقين بالبرامج أفضل من أداء غير الملتحقين بأي برنامج. وتبين أن أداء الطلاب الذين ترعاهم بعض المدارس الخاصة، وبرامج الصفوف المنفصلة، وبرامج السحب، كان أفضل من أداء الطلاب المشاركين في البرامج المطبقة داخل الغرفة الصفية. ومع ذلك، وجد الباحثون أن النماذج جميعها فشلت في تلبية حاجات الطلاب الموهوبين كلها، ونبهوا على أن الخيارات بخصوص نماذج البرامج تعتمد على السياق إلى حد كبير. ولتوضيح وجهة نظرهم، فقد وصفوا البرامج المثالية لكل نموذج.

وبالنسبة إلينا، فقد وصفنا كثيراً من البرامج التي تعتمد على أفضل قاعدة ممارسات في أجزاء أخرى من هذا الكتاب. وناقشنا في أجزاء خاصة القرارات الأساسية المختلف عليها حيال ضرورة تجميع الطلاب لتلقي الخدمات، وبيان كيفية ذلك، ومزايا التسريع، والأساليب المتبعة في الغرفة الصفية للضغط، واستخدام مهارات الاستقصاء ومستويات التفكير العليا، ومدى إسهام برامج الجامعة والتلمذة في تلبية حاجات الطلاب الموهوبين. وتقع خيارات البرنامج المعروضة عادة ضمن الفئات الآتية: الإثراء، والمنهاج المتميز، والتفريد، والفصول الخاصة Special Classes، والمسابقات، والخبرات اللاصفية.

ختاماً، يتعين على المعلمين ملاحظة أن هناك قدراً كبيراً من التداخل بين البرامج؛ لأنها جميعاً تبنى على القواعد الأساسية لما هو مناسب للطلاب الموهوبين، علماً بأن بعض البرامج استُفيد منها مدة عشرين عاماً أو أكثر. أما البرامج الحديثة فتستخدم طرائق متطورة لتوفير تشكيلة من الخيارات يمكنها تلبية حاجات الطلاب المتنوعة.

الإثراء Enrichment

يوجد نموذجان للإثراء (Enrichment) مستخدman على نطاق واسع حول العالم، هما: نموذج بورديو الإثرائي ذو المراحل الثلاث (Feldhusen & Kolloff, 1981) (the Purdue Three Stage Enrichment Model)، ونموذج الإثراء الثلاثي (the Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977). ويشتمل كل واحد منهما على ثلاثة مستويات من الأنشطة تُقضي إلى تحقيقات مستقلة ونتائج كبيرة. ويستطيع الطلاب النابغون وذوو الدافعية الانتقال إلى المستوى الأعلى، في حين يمكن للآخرين المشاركة بحسب قدراتهم.

وفي عام 1994م، وسّع رينزولي نموذج الإثراء الثلاثي ليصبح نموذجاً لعموم المدرسة؛ بغية تحسين جودة التعلم للطلاب جميعاً. وذكر روجرز (Rogers, 1999) أن مفهوم التطوير المعمّق هو أكثر أنواع الإثراء فاعلية، وأنّ توسيع المنهاج والفرص العادية لتقبّل أفكار واهتمامات جديدة يؤدي إلى إنتاجية أقل، لكنّه قد يكون خطوة أولى في اتجاه مفهوم التطوير. وكما هو الحال بالنسبة إلى أنواع التعلم كلّها، فإنّ الإثراء يجب أن يكون واضحاً ومفصّلاً، لا مجرد خدمة إضافية مؤقتة.

المنهاج المتميّز Differentiated Curriculum

تُبنى النماذج المستخدمة في برامج الموهوبين - على نطاق واسع - على فكرة تغيير المنهاج؛ بغية التعبير عن محتوى تسريع معمّق ومتطوّر، وتدرّس العمليات الإبداعية والمعرفية وتكاملها، وتركيب التعلم ونشره باستخدام نتائج مهمة. تبنى هذه البرامج عادة على مواد مطبوعة، مع أنشطة تعتمد على استخدام إستراتيجيات مستويات التفكير العليا في تصنيف بلوم (Bloom's taxonomy, 1956)، أو الكتابات الكلاسيكية (Thompson, 1996)، وعلى دراسة الثقافات، والموضوعات العلمية، واستخدام حلّ المشكلات الإبداعي (Osborn, 1963)، وتطوير الأعمال الأصلية في الفن والتمثيل الإبداعي، والاهتمامات المتعلقة بنمو شخصية خاصة، وخدمة التعلم. فمثلاً، قام بنبو وستانلي (Benbow & Stanley, 1983)، وفان تاسيل - باسكا (VanTassel-Baska, 1982)، بإعادة تنظيم محتوى الرياضيات والاهتمامات على التوالي بطريقة فاعلة، بناءً على مفاهيم المستويات العليا ومهاراتها، ممّا وفّر للطلاب طريقة مؤثّرة وشاملة للتعلم.

وقد اشتُهرت بعض محاولات تمايز المنهاج بأنّها فاعلة مؤثّرة، في حين وُصِفَت أخرى بأنّها عادية، أو رديئة لدرجة أنّه لا يمكن الدفاع عنها. لذا، حدّر تاننبوم (Tannenbaum, 1998) من العواقب المترتبة على استخدام منهاج معدّل يفتقر إلى الأهداف والتطبيق الصحيحين. ففي مثل هذا الحال، فإنّ الطلاب الموهوبين لن يستفيدوا شيئاً، حتى في الصفوف الخاصة. وفي السياق نفسه، أشار آرشامبولت وزملاؤه (Archambault et al., 1993)، وشور وديلكورت (Shore & Delcourt, 1996) إلى

دراسة شملت 3400 غرفة صفية، وتَبَيَّنَ منها أنَّ إجراءات طفيفة فقط أُجريت على المنهاج لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين، حتى في تلك المدارس التي تطبِّق أحد برامج الموهوبين داخل الصف.

وربَّما يكون أكثر البرامج المتميزة استخداماً لمرحلة ما قبل دخول الكلية، هو برنامج البكالوريا العالمية في مدارس ثانوية مختارة. وهذا البرنامج يؤهل المشاركين فيه للسنة الجامعية الأولى عن طريق منهج معمَّق ودراسات مكثَّفة تشمل مقررات في نظرية المعرفة، واثنين من اللغات، والرياضيات، والعلوم، وبعض الموضوعات الاجتماعية ذات المستوى المتقدِّم، ومجموعة من المشروعات الإبداعية والجمالية، والمواطنة العالمية، والخدمة الاجتماعية.

يُذَكَّر أنَّ كثيراً من البرامج - للصفوف جميعها - تتضمن استخدام التعلُّم القائم على المشكلة الذي يدمج الفهم المفاهيمي، والمحتوى المتميز، والعمليات والنتائج والتعلُّم الموجه ذاتياً في وحدات دراسية متطورة (Center for Gifted Education, 1997; Gallagher, 1997).

التفريد Individualization

يقول تملنسون (Tomlinson, 1999): "إنَّ التفريد (Individualization) هو استجابة المعلِّم لحاجات الطالب، مسترشداً بمبادئ التفريد، مثل: المهام التي تحترم ذكاء الطالب، والتجميع المرن، والقياس والتعديل المستمرين" (ص 15). وبوجه عام، يستخدم المديرون والمعلِّمون الذين يستجيبون لحاجات الطلاب مجموعة واسعة من الإستراتيجيات في اختيار البرامج المناسبة للطلاب، والمواد التي تجذب اهتمام الطالب وتنقله إلى مستويات تفكير أعلى، والدراسات المستقلة، وضغط المنهاج، وغيرها.

وفيما مضى كان تفريد التعليم يقتصر على عمل كلِّ طالب وحده في برنامج منفرد. أمَّا اليوم فمن المتعارف عليه أنَّه يتعيَّن النظر إلى كلِّ طالب بوصفه فرداً مستقلاً، والتخطيط له

على هذا الأساس، وأنَّ أفضل طريقة لذلك - أحياناً - تتمثل في وضعه مع آخرين يحتاجون إلى التدخل التربوي نفسه.

الفصول الخاصة Special Classes

قد لا يكون بمقدور الطلاب من ذوي المواهب والاهتمامات الخاصة تطوير قدراتهم؛ نظراً إلى ضيق الوقت المتاح، أو محدودية الخبرة في غرفة الصف العادية. وفي أغلب الأحيان، يوفر أولياء الأمور الدروسَ والموجهين والتدريب في الفنون والألعاب الرياضية واللغات، وما شابه. وقد يستطيع المعلمون مساعدة أولياء الأمور على إيجاد المعلمين والموجهين المطلوبين.

أما البرامج التي تهيئ للطلاب دراسة متطورة فتتمثل في خيارات برامج المدرسة الثانوية، مثل: مسابقات التسكين المتقدم التي تؤهل الطلاب لدخول الكليات، ودروس الشرف التي تتناول موضوعات تتراوح من الفنون إلى علم الحيوان. ويمكن أن يستفيد الطلاب الصغار من برامج مجموعات النقاش الخاصة بالطلاب الموهوبين لفظياً (Nichols, 1992). يُذكر أن بعض الجامعات توفر حالياً مسابقات بالمراسلة. ويمكن للطلاب الذين يحققون متطلبات الصف وشروط الجامعة الحصول على اعتماد للمقرر عن طريق التسريع، أو اختيار مقرر المراسلة في أحد مجالات الاهتمام من دون اعتماد من المدرسة.

المسابقات الأكاديمية Academic Competitions

توفر المسابقات المدرسية للطلاب فرصاً جيدة لتطوير مواهبهم، وتعزيز الثقة في قدراتهم. ومن أشهر هذه المسابقات مهرجان (أولمبياد) الرياضيات، ومؤتمر الاختراع، وحلّ المشكلات المستقبلية، والتهجئة، والمناظرات، والمسابقات التي ترعاها المنظمات والنوادي والجامعات المحلية. ويسهم أولياء الأمور غالباً بفاعلية في تنظيم هذه البرامج في المدارس، والعمل بوصفهم مدربين وقادة.

الخبرات اللاصفية Extraschool Experiences

يمكن لأولياء الأمور والمعلمين العمل معاً لإبقاء الطلاب على معرفة بالفرص المتاحة خارج المدرسة فيما يخص تطوير المواهب. وفي المقابل، يستطيع الطلاب الموهوبون البحث

عن البرامج التي تفي بحاجاتهم واهتماماتهم، مثل برامج الصيف التي تنظمها الجامعات، وبرامج عطلة نهاية الأسبوع، وإنتاج الأعمال المسرحية وغيرها. وغالباً ما يُعلن عن هذه الفرص والبرامج عن طريق المدرسة، ويَشترط كثير منها الحصول على توصية من المعلمين أو/ وسجل الصف. وفي الوقت الذي يتخذ فيه الطلاب وأولياء الأمور القرارات المناسبة لكيفية قضاء الوقت خارج المدرسة، يستطيع المعلمون تسهيل عملية القبول، وتيسير الحصول على مساعدة مالية، عند الضرورة، وتشجيع انتقاء أفضل الخيارات.

المدارس الخاصة Special Schools

في خطوة حاسمة تهدف إلى الوفاء بحاجات الطلاب الموهوبين من ذوي الأداء الضعيف في المدارس العامة، تأسست طُرز (أنواع) فريدة من المدارس لهذا الغرض. وقد أجرى بوكانان، وورنر (Buchanan & Woerner, 2002) بحثاً تناول ستاً من بين خمس عشرة مدرسة من هذه المدارس في مختلف أنحاء الولايات المتحدة. وأظهر البحث أن البرامج المبتكرة في هذه المدارس تُمثل مجتمعات تعلّم صغيرة، وخطط تدريس شامل قائم على «الأفكار الكبرى» والمشكلات العالمية بدلاً من مجالات المحتوى غير المترابطة، وعلى أهداف البرامج التي تركز على الاستمتاع بالتعلّم، وتطوير حياة ذات معنى.

وقد كان بحثهما محدوداً؛ إذ لم يُقدّم صورة واضحة عن التحصيل الأكاديمي لأسباب عدّة، أبرزها: وجود مدارس حديثة جداً، وأخرى لا تزال في طور التطبيق لا في مرحلة التقويم. ومع ذلك، تشير البيانات النوعية للطلاب إلى درجة عالية من الرضا الشخصي، والنمو الأكاديمي الظاهر.

البرامج التي تستهدف مجتمعات معينة

تعالج البحوث الحديثة مسألة قلق المربين من عدم شمول كثير من برامج الموهوبين الحالية في المدارس، الطلاب الملونين وذوي الخبرات المحدودة بسبب الفقر. لذا، فإنّ شمول هؤلاء الطلاب في إجراءات اكتشاف المواهب، والعمل على إبقائهم في برامج الموهوبين، يعدّ هدفاً رئيساً لمدارس المناطق التعليمية جميعها.

أعدّ مونتغومري (Montgomery, 2001) دراسة عن المجتمعات المحرومة، شملت مشاركة الهنود الأمريكيين الأصليين في برامج المدرسة، وألقت الضوء أيضاً على الصعوبات التي يواجهها طلاب المناطق الريفية. وكذا الحال بالنسبة إلى دراسة غرانثام (Grantham, 2003) التي ركزت على الجهود والمسااعي المبذولة لزيادة مشاركة الطلاب السود في برامج المدرسة.

من جانب آخر، اقترح بورلاند، وشنور، ورايت (Borland, Schnur, & Wright, 2000) عملية واحدة، مع أنها معقدة، لاكتشاف المواهب، ومتابعة توفير برامج لطلاب الأقليات والطلاب المحرومين اقتصادياً. وقد بدأ مشروعهم بأطفال رياض الأطفال الموهوبين، وانتهى بدراسة حالة تستخدم فيها بيانات القياس النفسي والعلاقات الاجتماعية، إلى جانب المقابلات المتكررة مع المعلمين وأولياء الأمور، وملاحظة الطلاب على مدى سنوات عدة. وفي واقع الأمر، فقد عكست النتائج التي توصلوا إليها صدقاً وثقة في عمليات اكتشاف المواهب، وأحيت الأمل في توفير البرامج والخدمات المناسبة لرعاية الأطفال المستبعدين من هذه البرامج.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

• اضطلاع أولياء الأمور بمسؤولية تعرف البرامج المتوافرة لأطفالهم، وفهم أهداف هذه البرامج وغاياتها، والمشاركة في الفريق الذي يتخذ القرارات بخصوص مشاركة أطفالهم.

• افتقار المدارس إلى الموظفين القادرين على تقديم كثير من البرامج للطلاب. لذا، يتعين على أولياء الأمور والراشدين الآخرين في المجتمع أن ينبروا للقيادة، ويوفروا البرامج التي يحتاج إليها الطلاب. وقد وجدت بعض الشركات أن السماح لموظفيها بالتطوع في المدارس يكسبها احترام الجمهور، ويساعد على تعليم الطلاب بصورة أفضل.

في المدرسة:

تحمل المعلمين وموظفي المدرسة الآخرين مسؤولية إيجاد البرامج التي تلبي حاجات طلابهم، وتمكّن المعلمين من التطوير المهني، والإشراف الذي يضمن تطبيق مكونات البرنامج، والتقييم المنتظم لقياس فاعلية البرنامج بالنسبة إلى كلّ طالب على انفراد.

تضافر جهود المرشدين والمعلمين وأولياء الأمور معاً؛ بغية حفز الطلاب إلى العمل الجاد، والاستفادة القصوى من الفرص المتوافرة في تطوير مواهبهم.

بمساعدة الكمّ الهائل من البرامج وصناديق الأدوات ومجموعات الدروس المتوافرة في السوق، والخيارات اللاصفية المتنافسة على ملء وقت الطالب؛ يتعيّن على الراشدين التحلّي بالحكمة في أثناء توجيه الطلاب، وفي القرارات التي يتخذونها لرفد المدرسة بآخر الابتكارات وأدوات التقنية. وبذا، فلا مناص من إحداث تغييرات، وأفضل الخيارات هي تلك التي تُقرّها فرق من المعلمين وأولياء الأمور والطلاب والإداريين، بمساعدة من البحوث القائمة على أفضل الممارسات.

في ضوء كلّ ما تقدّم، يجب أن يحظى الطلاب بالبرامج التي يمكن الدفاع عنها، وتناسب مواهبهم. وهذا يعني ضرورة مساعدتهم، والتخطيط لهم على أساس فردي.

المراجع

- Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C.L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers* (Research Report No. 93101). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Belcastro, F. P. (1987). Elementary pullout program for the intellectually gifted—boon or bane? *Roeper Review*, 9, 4–11.
- Benbow, C., & Stanley, J. (1983). *Academic precocity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13–32.
- Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 164–171.
- Buchanan, N., & Woerner, B. (2002). Meeting the needs of gifted learners through innovative high school programs. *Roeper Review*, 24, 213–219.
- Center for Gifted Education. (1997). *What a find! A problem based unit*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Delcourt, M. A. B., Lloyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes (Research Monograph 94108). Storrs: *National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut*.
- Feldhusen, J. F. (1998a). Programs and services at the elementary level. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (pp. 211–223). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, J. F. (1998b). Identification and assessment of talented learners. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (pp. 193–210). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, J. F. (1991). Gifted students must have time together in learning activities at their level and pace. *Images*, 5(2), 2–3, 12–13.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, M. B. (1981). A three stage model for gifted children. In R. E. Classen, B. Robinson, D. R. Classen, & G. Libster (Eds.), *Programming for the gifted, talented, and creative: Models and methods book of readings* (2nd ed., pp. 111–117). Madison: University of Wisconsin–Extension.
- Gallagher, S. A. (1997). Problem–based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going? *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 332–362.
- George, D. R. (1993). Instructional strategies and models for gifted education. In K.A. Heller, F. J. Mnks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 411–425). Oxford, England: Pergamon Press.

- Goldstein, D. R., & Wagner, H. (1993). Afterschool programs, competitions, school olympics, and summer programs. In K. A. Heller, F. J. Mnks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 593–604). Oxford, England: Pergamon Press.
- Grantham, T. C. (2003). Increasing Black student enrollment in gifted programs: An exploration of the Pulaski County Special School District's advocacy efforts. *Gifted Child Quarterly*, 47, 46–65.
- Hoover, S. M., Sayler, M. F., & Feldhusen, J. F. (1993). Cluster grouping of gifted students at the elementary level. *Roeper Review*, 16, 13–15.
- Montgomery, D. (2001). Increasing Native American Indian involvement in gifted programs in rural schools. *Psychology in the Schools*, 38, 467–475.
- Nichols, T. M. (1992). A program for students and teachers: The Junior Great Books Program. *Gifted Child Today*, 15(5), 50–51.
- Osborn, A. (1963). *Applied imagination*. New York: Scribner's.
- Peine, M. (1998). Practical matters. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 37–55.
- Purcell, J. H. (1994). *The status of programs for high ability students* (Collaborative Research Study CRS94305). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1994). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: *Creative Learning Press*.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *Elementary School Journal*, 82, 185–194.
- Rogers, K. (1999, March). *Research synthesis of best practices*. Paper presented at the National Curriculum Conference, College of William and Mary, Williamsburg, VA.
- Shore, B. M., & Delcourt, M. A. B. (1996). Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 138–145.

- Tannenbaum, A. J. (1998). Programs for the gifted: To be or not to be. *Journal for the Education for the Gifted*, 22, 3–36.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thompson, M. C. (1996). Mentors on paper: How classics develop verbal ability. In J. VanTassel–Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students* (pp. 56–74). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Treffinger, D. J. (1986). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 429–460). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- VanTassel–Baska, J. (1982). Results of a Latin–based experimental study of the verbally precocious. *Roeper Review*, 4, 35–37.

الفصل الخامس والعشرون

التسريع

يكون أداء الطلاب الموهوبين الملتحقين ببرامج التسريع (Acceleration) غالباً أعلى من أداء زملائهم الموهوبين من العمر نفسه الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج. وفي بعض الحالات، يستطيع الطلاب إتقان الموضوعات المدرسية في جزء من الوقت المخصص لهم أصلاً في تسلسل المنهاج المعتاد. وعادة ما يعني التسريع في التفكير الشعبي مسألة تخطي الصفوف، إلا أن التسريع -في الحقيقة- أشكالاً عدّة. وكثيراً ما يعرّب أولياء الأمور والمعلّمون عن قلقهم ممّا يسببه التسريع للطلاب المتميّزين من خطر التعرّض لصعوبات اجتماعية وعاطفية. وقد تناولت البحوث هذه التأثيرات بدرجة أقل من تناولها للنتائج الأكاديمية، ولكنّ التحليلات الحديثة كشفت وجود العديد من المناحي الإيجابية التي يمكن استخلاصها من البحوث مقارنة بالمشكلات التي قد تعيق استخدام إستراتيجيات التسريع.

ما الذي نعرفه؟

يُعَدّ تسريع الطلاب الموهوبين أكاديمياً من أكثر الممارسات التي يوصي المتخصصون باستخدامها (Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991). وقد ظهرت الدراسات التجريبية أول مرّة في مطلع الثلاثينيات من القرن الماضي، وتبع ذلك مراجعات إيجابية في العقود اللاحقة (Daurio, 1979; Passow, 1958; Pressey, 1949; Rogers, 2004). وقد نُشر في عام 2004م تقرير بعنوان: أمة مخدوعة: كيف تؤخّر المدارس ألمع طلاب أمريكا*،

* هذا التقرير الذي يحمل عنوان A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students متاح لمن يريد الاطلاع عليه باللغة العربية والإنجليزية على موقع [Institute For Research and Policy Acceleration](http://www.institute-for-research-and-policy.com) المترجم.

ركّز على مزايا التسريع، وكيفية نقلها إلى الجمهور وصنّاع القرار (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004). وبصورة عامة، يُعرّف التسريع بأنه الاعتراف بتحصيل الطلاب المسبق (Southern, Jones, & Stanley, 1993). ومع ذلك، تشمل الممارسة أيضاً التقدّم الأكاديمي المبني على قدرات الفرد دونما اعتبار للعمر (Paulus, 1984)، وتتطلب تعديل المنهاج، وكذا إجراءات إدارية خاصة بتسكين الطلاب (Schiever & Maker, 2003).

ومع أنّ المعلّمين يميلون إلى افتراض أنّ التسريع يعني تخطي الصفوف (Southern, Jones, & Fiscus, 1989)، ألا أنّ هناك أنواعاً أخرى من التسريع، أبرزها: الدخول المبكر في الروضة أو الصف الأول، وتسريع الموضوعات التي يتعرّض لها الطالب وقتاً محدّداً في أثناء اليوم المدرسي وتكون أعلى من مستوى صفه، واختزال المنهاج لإتمام ثلاث سنوات من التعليم في سنتين، والصفوف غير النظامية سريعة المراحل، ودخول الكلية المبكر (Southern & Jones, 2004).

دخول الروضة المبكر

على الرغم من توافر الدراسات التي تُعنى بالدخول المبكر في الروضة أو الصف الأول، فإنّ كثيراً من هذه الدراسات تركّز على الاستعداد المدرسي، ولا تهتم عادة بحالات القبول المبكر المبني على النبوغ المبكر (Southern et al., 1993). وقد شمل التحليل البعدي الذي أجراه روجرز (Rogers, 1992) دراسات القبول المبكر، ولكنّه لاحظ أنّ المعلومات الواردة في الدراسات تكون سطحية غالباً لدرجة يصعب معها تحليلها. وفي المدة الأخيرة، اكتشف غانييه وغانيير (Gagné & Gagnier, 2004) فروقاً قليلة بين الملتحقين بالمدرسة مبكراً ومجموعة مقارنة من الأطفال العاديين من العمر نفسه، في أثناء عملية التقويم التي أشرفت عليها معلّمات الروضة والصف الثاني. ودرست آن روبنسون وويمر (Robinson & Weimer, 1991; & Robinson, 2004) الكتابات الخاصة بالدخول المبكر، وتبيّن لهما أنّ دراسات الأطفال متأخري الولادة حُجبت فهمنا للدخول المبكر للأطفال النابغين المختارين بعناية، إلّا أنّ النتائج الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للقبول المبكر بدت إيجابية.

المقررات المتقدمة للطلاب الموهوبين

في عام 1984م، نشر كوليك وكوليك (Kulik & Kulik) تحليلاً بعدياً مؤثراً عن التسريع. وبعد مرور نحو عشر سنوات، كرّر كوليك (1992) هذا التحليل، وتوصل إلى النتائج نفسها تقريباً. وقد شملت المراجعة الأولى 21 تقريراً، في حين شملت الثانية 32 دراسة. وتطلّب شمولها في التحليل البعدي، استخدام الدراسات مجموعات ضابطة، أو مجموعات مراقبة. واستخدمت الدراسات كلّها اختبارات تحصيل مقنّنة لقياس النتائج (Kulik, 1992, p.36).

وقد وجد كوليك وكوليك نوعين من المقارنات؛ إذ تبين لهما أنّ نصف الدراسات شملت الطلاب الموهوبين من العمر الزمني نفسه الذين لم يمروا بالتسريع لقياس تأثيراته. أمّا النصف الثاني منها فقارن الطلاب المُسرَّعين بالمجموعة الضابطة من الطلاب النابغين أكاديمياً ممّن هم أكبر سنّاً. وقد اختلفت النتائج بين المقارنتين. فعند مقارنتهم بالطلاب الموهوبين غير المُسرَّعين من العمر نفسه، كان أداء الطلاب المُسرَّعين أعلى بصف واحد تقريباً. أمّا عند مقارنتهم بالطلاب الموهوبين المماثلين من الأكبر سنّاً، فقد حافظ الطلاب المُسرَّعون على أدائهم.

وقد لاحظ كوليك أنّ مقارنة المُسرَّعين بأكبر الطلاب سنّاً كانت مثيرة للإعجاب؛ لأنّ معظم هؤلاء الطلاب كانوا أصغر سنّاً بسنة واحدة على الأقل من نظرائهم الموهوبين. وقد هدفت الدراسات التي شملتها المراجعة التحليلية البعدية إلى استقصاء المنهاج المختزل في مستويات صفوف نهاية المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة الثانوية. وقد ركّزت 9 دراسات من بين 23 دراسة على الرياضيات. فمثلاً، درس لودمان (Ludeman, 1969) ضغط الرياضيات للصفين: السابع والثامن في سنة واحدة بدلاً من سنتين، في حين درس كلاوسمير وويرسما (Klausmeier and Wiersma, 1964) ضغط ستة فصول من الرياضيات للصفين: التاسع والعاشر. وقد غطّت الدراسات الأخرى برامج التسريع المكثّفة بصورة أكثر، وتضمّنت غالباً اختصار برامج منهاج ثلاث السنوات إلى سنتين. وقد شملت دراسات عدّة من تلك التي راجعها كوليك (1984) تقويم المناطق التعليمية للبرامج، ممّا يعزّز من التطبيقات الواقعية للتسريع.

وبوجه عام، تميل دراسات تخطّي (قفز) الصفوف إلى بحث التسريع المتوسط من نوع السنة الواحدة. أمّا حالات التسريع الجذري التي يقفز فيها الطالب أكثر من سنتين، ويقطع مرحلة دراسية كبيرة مثل دخول المدرسة الثانوية أو الكلية مبكراً بسنتين إلى ثلاث سنوات، أو يكمل مقرراً في مدّة زمنية قصيرة (Brody & Stanley, 1991)، فلم تشملها المراجعات التحليلية البعدية الخاصة بالتسريع. وقد رأى كوليك (2004) أنّ الدراسات الرئيسة عن التسريع التي تستخدم تصاميم أخرى لا تشملها عادة التحليلات البعدية. ولا شكّ في أنّ إيلاءها الأهمية اللازمة سيوفّر دعماً إضافياً لممارسة التسريع. فمثلاً، تميل المدارس إلى تطبيق التسريع الجذري تبعاً لكلّ حالة على حدة. ولهذا، فإنّ قاعدة البحث تميل إلى شمول دراسات الحالة للطلاب المنفردين في الصفوف غير المتجانسة (Kennedy, 1995)، أو عند محاولتهم التسريع في المدرسة والجامعة (Gross, 2003).

يُذكر أنّ قياس أثر التسريع الجذري في الطلاب الموهوبين جدّاً، يتطلّب متابعة طويل الأمد للأفراد على مدى سنوات عدّة. وحينئذٍ، تكون التقارير -بالضرورة- نوعية أو قصصية، ولكنها توثّق بانتظام التحصيل المتقدّم، خاصة في المسارات الجامعية (Gross; Stanley, 1985).

صفوف الاجتياز السريع

بالنسبة إلى الطلاب ذوي الاهتمامات المركزة والشديدة، فإنّ صفوف الاجتياز السريع fast-paced classes الخطوات في جوانب المحتوى توفّر للطلاب فرصاً لإتقان المواد الصعبة. وتميل الدروس إلى أن تكون أنشطة لاصفية على صورة جلسات صفية تستغرق ثلاثة أسابيع، أو تقدّم في عطلة نهاية الأسبوع في أثناء السنة الدراسية. وفي بعض الأحيان، وليس دائماً، يحصل الطالب على اعتماد أو تسكين ضمن برنامج المدرسة لقاء هذه الدروس اللاصفية (Lynch, 1990; Olszewski-Kubilius & Lee, 2005).

أمّا جوانب المحتوى التي ترد عادة في الدراسات، فهي: الرياضيات، والعلوم، واللغة الأجنبية. وغالباً ما تظهر الآثار في صورة إنجازات المجموعات الصغيرة للطلاب الملتحقين بالصفوف الخاصة، في البرامج المستندة إلى الجامعة، أو البرامج الجامعية - المدرسية التعاونية.

في أغلب الأحيان، تجري الدراسات المتعلقة بالدروس السريعة الخطوات في سياق البحث عن المواهب، وهو نموذج اكتشاف المواهب الأكاديمية المتقدمة وتطويرها، الذي وضعه جولييان ستانلي من جامعة جونز هوبكنز. ويقدم هذا النموذج للطلاب الذين تتخطى علامات اختبار مستواهم الصفّي المثني 95، اختبارات إضافية من خارج المستوى الصفّي، وهي تكون عادة اختبار القياس المدرسي، أو اختبار الكلية الأمريكي (Scholastic Assessment Test – SAT – American College Testing Program) (ACT:) لأعمار أصغر من المعتاد. وبذلك، فإنّ الطلاب الذين يشاركون في برامج البحث عن المواهب التطوعية، أو الفصول السريعة الخطوات، يشكّلون مجموعة الطلاب الفائقين أكاديمياً.

من جانب آخر، توصف إنجازات الطلاب القصيرة الأمل في الدروس السريعة الخطوات على أساس ساعات التدريس أو الأسابيع المخصصة له، وليس الشهور. فمثلاً، لاحظ ستانلي وستانلي أنّ الطلاب تعلّموا موضوعات من الأحياء والكيمياء والفيزياء المتقدمة في ثلاثة أسابيع. ووجدت فان تاسيل – باسكا أثاراً مماثلة بالنسبة إلى الطلاب في دروس اللغة اللاتينية السريعة الخطوات. وقد يكون تحصيل هذه الفئة من الطلاب مدهشاً؛ إذ وجد كوليتش وبرودي (Kolitch and Brody, 1992) أنّ 43 طالباً من الطلاب الملتحقين ببرامج تسريع في الرياضيات درسوا مقرّهم الأول في حساب التفاضل والتكامل، بدءاً بالصف التاسع. وباستخدام التكنولوجيا، وثّق رافاغليا وآخرون (Ravaglia, Suppes, Stillinger, & Alper, 1995) أداء مجموعتين من طلاب الصف الأول الثانوي، أنهوا مقرراً أو مقررين في حساب التفاضل والتكامل في سنة واحدة بدمج مقرر صيفي لما قبل التفاضل والتكامل، وتدرّساً منظّم الخطوات ذاتياً قائماً على الحاسوب بمساعدة تعليمية في أثناء السنة الدراسية. وكانت هناك مجموعة ثالثة من طلاب الصفوف 8 – 12 الذين أنهوا حساب التفاضل والتكامل، ودرسوا أيضاً مقرراً في الفيزياء مع مكّون مختبر منزلي. ولقياس التحصيل، أدّى الطلاب اختبار التفاضل والتكامل للتسكين المتقدم، أو اختبار الفيزياء أو الميكانيكا. وقد أكمل 13 طالباً من بين 15 طالباً ممّن سجّلوا في مقرر حساب التفاضل والتكامل الأول دراسة هذا المقرر بنجاح. وحصل نحو نصفهم على خمس درجات

في اختبار حساب التفاضل والتكامل للتسكين المتقدم، ولم يحصل أيُّ منهم على درجة أقل من 3، في حين حصل الطلاب الأربعة الذين درسوا مقرر حساب التفاضل والتكامل الثاني، على مستوى الصف الأول الثانوي، على خمس درجات في اختبار حساب التفاضل والتكامل. وقد أنهى الطلاب العشرة الذين سجّلوا في مقرر الفيزياء هذا المقرر، ولم يقدّم طالب واحد هذا الاختبار، وحصل طالب واحد على 3 درجات، وحصل أربعة طلاب على أربع درجات، وحصل أربعة طلاب على خمس درجات. ولأنّ المقرر كان منظّم الخطوات ذاتياً؛ فقد تعذّر تقدير الوقت الذي استغرقه كل طالب في دراسة المقرر، لكنّ المؤلّفين لاحظوا أنّ الطلاب عادة يقضون 45 ساعة دراسية في المقرر.

من جانب آخر، وثّق الباحثان سوياتيك وبنباو (Swiatek and Benbow, 1991) الآثار الطويلة المدى لدراسة المقرر السريع الخطوات؛ إذ أجريا دراسة متابعة لمجموعة من الطلاب في مقرر للرياضيات، كان الباحثان قد درسا تحصيلهم الأصلي قبل عشر سنوات (Benbow, Perkins, & Stanley, as cited in Swiatek & Benbow, 1991). وقد شارك الطلاب في أول صفين للرياضيات السريعة الخطوات، اللذين أشرف على تنظيمهما مركز البحث عن الشباب النابغين رياضياً (the Study of Mathematically Precocious Youth؛ SMPY)

وكان الطلاب يجتمعون صباح كلّ يوم سبت لما يقارب العام. وكان الهدف دراسة الجبر، والجبر 2، والهندسة المستوية، وهندسة المثلثات، والهندسة التحليلية. ومن بين الطلاب المسجّلين في أول صفين، أنهى ثمانية منهم 4,5 سنة من الرياضيات، وأكمل اثنان 3,5 سنة من الرياضيات، وأنهى اثنان سنتين من الرياضيات. وبعد عشر سنوات، واصل الطلاب تقدّمهم عند مقارنتهم بطلاب مماثلين لهم في القدرة ممّن لم يشاركوا في الصفوف السريعة الخطوات. وقد تبين أنّ الطلاب الذين شاركوا في المقرر السريع الخطوات كانوا على استعداد أكبر للالتحاق بالمرحلة الثانوية الأخيرة (خاصة الفتيات)، وبدخول الكلية في سنّ مبكرة. وقد أعربت مجموعة الطلاب عن اتجاهات إيجابية حيال الرياضيات والعلوم. وبالمثل، أكّدت

دراسات أخرى أن للمشاركة في الصفوف السريعة الخطوات كثيراً من الفوائد الإيجابية الطويلة المدى (Lubinski, Webb, Morelock, & Benbow, 2001).

الالتحاق المبكر بالكلية

قد يُسهّم تخطّي (قفز) الصفوف في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والمقررات اللاصفية السريعة الخطوات، إلى نوع ثالث من خيارات التسريع، هو دخول الكلية المبكر. ومثلما هو الحال في دراسات التسريع التي ذكرها كوليك، فقد يكون تأثير دخول الجامعة مبكراً متواضعاً بالنسبة إلى توفير الوقت؛ إذ تبين أن كثيراً ممن يدخلون الكلية مبكراً يتقدمون فقط بسنة واحدة عن زملائهم. وتوجد دراسات قليلة بحثت أثر دخول الجامعة في أصغر الطلاب سنّاً. فقد بحث جانوس، وروبينسون، ولونبيرغ (Janos, Robinson, & Lunneborg, 1989) أثر دخول الجامعة مبكراً في 43 طالباً التحقوا بالجامعة في عمر 14 سنة أو أقل.

وقد شارك الطلاب في برنامج متخصص ضمّ مجموعات من الطلاب، يتراوح عدد كلٍّ منها بين 12 طالباً و15 طالباً، وتضمّن هذا البرنامج برنامجاً انتقاليّاً، وإرشاداً أكاديميّاً، ومكاناً للأنشطة الاجتماعية والترفيهية. وقد قورن الطلاب الذين دخلوا الكلية مبكراً بثلاث مجموعات من الطلاب هي: الطلاب الذين تأهلوا للدخول المبكر لكنهم اختاروا إكمال المرحلة الثانوية، وطلاب الكلية الذين كانت أعمارهم تفوق أعمار المتحقّقين مبكراً بأربع سنوات، وطلاب السنة الأخيرة النابغين في الكلية. وقد حصل الطلاب المتحقّقون مبكراً على معدل تراكمي عادي (Grade Point Average: GPA) مقارنة بطلاب السنة الأخيرة النابغين، وتفوقوا على طلاب الكلية العاديين، وحصلوا على علامات مساوية لعلامات زملائهم من طلاب الكلية الذين يماثلونهم في العمر.

اشتملت الدراسة على عدّة قياسات تكيف بفروق قليلة بين المتحقّقين مبكراً ومجموعات المقارنة من عمر الكلية. وكان الشيء المثير بصورة خاصة، هو أن قياسات ارتباط أولياء الأمور والزملاء أظهرت أن المتحقّقين مبكراً ظلّوا على ثقة وتواصل مع العائلة والأصدقاء، تماماً مثل زملائهم من العمر نفسه في مجموعة الطلاب المقارنة من عمر المدرسة والكلية.

وفي السياق ذاته، درس جانوس وآخرون (Janos, Sanfilippo, & Robinson, 1986) مجموعة من الملتحقين بالكلية مبكراً، الذين كان معدلهم التراكمي 2,9 أو أقل على مقياس من 4 درجات، وتبين أنَّ تحصيل الطلاب كان أقل من الطلاب الآخرين الملتحقين مبكراً، الذين كانت درجات استعدادهم مماثلة، وأُعرِبوأ عن عدم رضاهم عن أنفسهم من هذا الأداء. وقد لَبَّى المعيار 12 طالباً من بين 56 طالباً، ثمَّ قورنوا على قياس التحصيل الشخصي والبيئة العائلية.

وفي الوقت الذي التحق فيه أقل الطلاب نجاحاً بأنماط فصول تراوحت بين ناجحة وسيئة، لم يعثر الباحثون على أية فروق في الشخصية، أو البيئة العائلية. وكانت هناك أنماط جندرية، تمثَّلت في إعراب الذكور عن وجود تناقض مع بيئتهم المؤقتة. أمَّا الإناث اللاتي كان تحصيلهنَّ متذبذباً فكُنَّ أكثر نضجاً من زميلاتهنَّ من ذوات التحصيل المرتفع، وأُعرِبن عن رضاهنَّ عن البرامج اللاصفية المتوافرة لهن. من جانب آخر، راجع غروس وفان فليت (Gross & van Vliet, 2005) البحث الخاص بدخول اليافعين النابغين الجامعة مبكراً، وقالوا إنَّه كان خياراً قابلاً للتطبيق. ولاحظوا أيضاً أنَّ بعض ميزات البرامج المحدَّدة، مثل: (الدعم الإرشادي، وجلسات مهارات الدراسة، والفرص الاجتماعية لبناء المجموعات أو تكوين الصداقات) حالت دون وقوع كثير من المشكلات.

التسكين المتقدِّم بوصفه تسريعاً

يكتسب الطلاب الذين يشاركون في مقررات متقدِّمة، ويتقدِّمون لامتحانات مرتبطة بتلك المقررات، تعليماً يضارع مستوى الكلية في المدرسة الثانوية، ويُظهرون استعداداً لمزيد من الدراسة الأكاديمية عند دخولهم الكلية.

ففي دراسة حالة لبرنامج تسكين متقدِّم استُخدم نموذجاً لوضع مقاييس محتوى وطنية، لاحظ كيلى (Kelley, 1994) أنَّ مجلس الكلية يجري دراسات منتظمة لقياس فاعلية البرنامج. ولاحظ أدلمان (Adelman, 1999) أنَّ المشاركة في مقررات المدرسة الثانوية المتقدِّمة، مثل التسكين المتقدِّم، تُعدُّ أفضل مؤشر على النجاح في الجامعة. وبناءً على ذلك، فليس هناك ما يبرِّر المخاوف القائلة: "إنَّ الطلاب الذين يحصلون على اعتماد، وينجحون في المقررات المتقدمة سوف يفشلون فشلاً ذريعاً في سنتهم الأولى بالكلية. على سبيل المثال،

عند مقارنة هؤلاء الطلاب بـ 229 طالب كلية مسجلين في المقرر الموازي، كان أداء عينة من 247 طالباً من طلاب التسكين المتقدم في حساب التفاضل والتكامل، الذين تقدموا إلى اختبار حساب التفاضل والتكامل؛ كان يضارع أداء زملائهم المماثلين لهم في القدرة، أو أفضل منه (Dickey, 1986).

وقد تدعّم هذا النمط بعد عشر سنوات. ففي مسح شمل 21 جامعة وكلية، عندما قورن طلاب التسكين المتقدم في مقرر حساب تفاضل وتكامل ثانٍ مع طلاب درسوا المقرر العادي لحساب التفاضل والتكامل الأول في الكلية؛ كانت معدلات طلاب التسكين المتقدم أعلى، وكذلك النسبة المئوية في موضوعات الدراسة (Morgan & Ramist, 1998). وشملت الدراسة الكاملة 11212 طالباً، وقارنت التحصيل بوساطة 25 امتحان تسكين متقدم في جوانب مختلفة. وكان معدل مقرر الصف للطلاب الحاصلين على خمس درجات في امتحان التسكين المتقدم أعلى من معدل الطلاب غير الملتحقين بالتسكين المتقدم الذين درسوا المقرر الإلزامي.

أمّا بالنسبة إلى نصف جوانب الموضوع الدراسي تقريباً فقد تفوّق الطلاب الذين حصلوا على أربع درجات في اختبار التسكين المتقدم، على أقرانهم من مجموعة المقارنة. وأخيراً، فإنّ الطلاب الذين حصلوا على ثلاث درجات في الامتحان، ظلّت علامات المقرر تميل إلى مصلحتهم إلى حدّ كبير، في حين تفوّق الطلاب الذين درسوا المقرر الإلزامي على أقرانهم الذين وضعوا في الترتيب الثاني للمقرر على أساس امتحانهم في التسكين المتقدم؛ وذلك في مقررين فقط، هما: الاقتصاد الجزئي، وستوديو الفن العام.

وبالنسبة إلى استمرار الاهتمام بالموضوع، وجدت الدراسات الطولية أنّ طلاب المقررات المتقدمة استمروا في دراسة المقررات الجامعية في المجالات التي يقدّمون فيها امتحانات التسكين المتقدم. أمّا المخاوف من احتمال استعجال الطلاب الموهوبين في دراسة المقررات، وقطع مشاركتهم في أحد جوانب الموضوع الدراسي؛ فلا صحة لها في الأحياء، وحساب التفاضل والتكامل أو الكيمياء (Morgan & Crone, 1993). وقد يقدّم الطلاب أكثر من امتحان مقرر متقدم؛ إذ نجد أنّ الطلاب الذين يتقدّمون بطلبات التحاق بجامعات مختارة يقدّمون عادة ثلاثة امتحانات (Stumpf & Stanley, 1996). وقد أظهرت دراسة طولية

لطلاب موهوبين شاركوا في صفوف مقرر متقدم، أن هناك احتمالاً كبيراً بأن يحصلوا على شهادة متقدمة، وأنهم كثيراً ما أعربوا عن رضاهم بخبرتهم في المدرسة الثانوية (Bleske-Rechek, Lubinski, & Benbow, 2004).

وعلى الرغم من أن التسكين المتقدم قد انتشر إلى حد كبير، وهو مفتوح لمجموعات كبيرة من الطلاب، إلا أن المقاطعات الفقيرة تقدم مقررات تسكين متقدم أقل مما تقدمه المقاطعات الغنية (Hiller, 1996). ومع ذلك، أظهرت دراسة عن السياسات في الولايات ذات المعدل المنخفض، أن التشريعات المحفزة للتسكين المتقدم تزيد على عدد الولايات التي تقدم مقررات التسكين المتقدم، وأن عدداً أكبر من الطلاب يتقدمون لامتحانات (Robinson, Anthony, & Dickersen, 1999).

من جانب آخر، تبين وجود زيادة في مشاركة الطلاب المختلفين ثقافياً في التسكين المتقدم. ففي مراجعة للولايات الأعضاء فيه، لاحظ مجلس التربية الإقليمي الجنوبي زيادة كبيرة في أعداد الطلاب السود الأمريكيين والإسبان والآسيويين الذين يتقدمون لامتحانات التسكين المتقدم (Creech, 1995). وبالمثل، استمرت الزيادة في الاتجاه العام لمشاركة طلاب الأقليات، ومع ذلك، أظهرت الزيادات الأخيرة في المشاركة عبر المجموعات الثقافية كلها، بمن فيهم الطلاب البيض، استمرار الفجوات. فقد درس شيمان - كامبل (Shipman-Campbell, 1994) برنامجاً يشجع المشاركة المبكرة، ويوفر التدريب لزيادة مشاركة طلاب الأقليات في إكمال نماذج الامتحانات في البرنامج. وقد بلغ عدد الطلاب 63 طالباً من ذوي الأصول الأمريكية اللاتينية، والسود الأمريكيين في السنة الثانوية الأولى، ثم ازداد عدد الطلاب الذين قدّموا الامتحان، وأولئك الذين أعربوا عن ثقتهم بأنفسهم بوصفهم طلاب لغة إنجليزية.

مدى انتشار التسريع وأهداف المعلمين

على الرغم من الأدلة التي أوردتها الدراسات التي تدعم ممارسة التسريع، إلا أن المدارس لا تزال تطبق ذلك بتحفظ. ففي الدراسة الطولية الوطنية (the National Educational Longitudinal Study: NELS) التي شملت بعض طلاب

الصف الثامن، لاحظ سيلر وبروكشير (Sayler and Brookshire, 1993) أن 1,4% فقط من الطلاب خضعوا للتسريع. وتشير مسوحات مدارس المناطق التعليمية إلى توافر خيارات للتسريع (Jones & Southern, 1992; Southern et al., 1989)، لكنها لا تورد عدد الطلاب الذين يستفيدون من هذه الخيارات. وقد يُعزى أحد أسباب عدم الاستخدام المتكرر للتسريع في المدارس، إلى انزعاج هيئة التدريس من هذه الممارسة؛ إذ يوجد عدد كبير من المعلمين الذي لا يفرقون بين أنواع التسريع المختلفة، ويساوونه بتخطي (قفز) الصفوف (Southern et al., 1989).

تكيف طلاب التسريع اجتماعياً وعاطفياً

من أكثر المآخذ المثارة ضد التسريع، تلك التي تتعلق بأثره في الحالة الاجتماعية والعاطفية للطلاب المشاركين فيه. وفي واقع الأمر، فإن الدراسات الخاصة بالآثار الاجتماعية والعاطفية محدودة، وتتركز أكثر على النتائج الأكاديمية، وهي كما أشارت روبنسون (Robinson, 2004) يصعب تحديدها.

ففي دراسة أجراها ما (Ma, 2003) عن أثر التسريع في الاتجاهات نحو الرياضيات، والقلق من الرياضيات، توصل الباحث إلى أن هذا القلق لا يرتفع بين الطلاب الموهوبين، وإنما بين الطلاب العاديين المُسرَّعين.

وفي المقابل، لم يفلح التحليل البعدي الأولي الذي أجراه كوليك وكوليك (1984) كثيراً في حل مسألة آثار التكيف؛ لأن دراسات قليلة فقط اشتملت على المتغير الوجداني.

وفي فترة لاحقة، راجع كوليك 14 دراسة بنتائج اجتماعية وعاطفية، فوجد أن النتائج تختلف بحسب نوع متغير الناتج المستخدم. وقال: "إنه كان للتسريع آثار إيجابية في خطط الطالب التعليمية". لكنه لم يلحظ وجود أثر في مشاركة الطالب في الأنشطة اللاصفية، وكانت هناك آثار متباينة في حب الطالب لموضوع دراسي بعينه. وقد عثر كوليك على أربع دراسات فقط تناولت أثر التسريع في التكيف الشخصي، وتميزت هذه الآثار بالسلبية إلى حد طفيف، مع وجود فروق ذات دلالات إحصائية كبيرة تارة، وعدم وجود أي فروق تارة أخرى. وكشفت

الدراسات المبنيّة على التسريع باستخدام برامج البحث عن المواهب، عن مشكلات تكيف محدودة، لكنّ القياسات كانت بنوداً مسحية مرسلّة بالبريد، أو عن طريق المكالمات الهاتفية.

وفي دراسات متابعة للطلاب المُسرَّعين من عمر 18 سنة، و23 سنة، لم يعثر ريتشارسون وبنباو (Richardson and Benbow, 1990) على أيّ آثار سلبية فيما يخصّ التفاعل الاجتماعي، أو قبول الذات. وفي دراسة مستمدة من الدراسة التعليمية الوطنية الطولية (1988)، أُجريت مقارنات بين الطلاب المُسرَّعين الذين دخلوا المدرسة مبكراً، أو الذين قفزوا الصفوف، أو الذين التحقوا ببرامج الموهوبين؛ ومجموعات طلاب الصف الثامن. وباستخدام بيانات المسح، وجد سيلر وبروكشير (1993) أنّ الطلاب المُسرَّعين تحدّثوا عن مشاعر القبول والتقبّل من زملائهم أكثر ممّا خبروه في مجموعات الأقران العامة، وبالمستوى نفسه تقريباً الذي عبّر عنه زملاؤهم غير المُسرَّعين عن طريق برامج الموهوبين. وكما هو الحال في الدراسات السابقة، فقد لاحظ الباحثان أنّ محدودية عدد البنود لكلّ قياس تكيف اجتماعي وعاطفي وسلوكي كانت من محدّدات البحث.

وفي المقابل، درس كورنيل (Cornell) وزملاؤه الإناءات المشاركات في برنامج تسريع كلية داخلي، فاكتشفوا وجود تباين كبير في استجابات الفتيات الصغيرات (Cornell, Callahan, & Lloyd, 1991). إلا أنّ هذه الدراسات افتقرت إلى قياس المُسرَّعين ببطاريات سيكولوجية مقنّنة. وبناءً على ذلك، يقول الباحثون: "إنّ التعميمات بخصوص الآثار الاجتماعية والعاطفية للتسريع لا تزال غامضة، وإنّ التكيف لم يخضع لدراسة كافية، وإنّ الدراسات الحالية لم تورد سوى آثار قليلة مهمة، وإنّ وسائل معالجة المشكلات الاجتماعية والعاطفية بين الطلاب المُسرَّعين من الأكبر سنّاً كانت تتمّ عمومياً باستخدام الاستبانات المرسلّة بالبريد".

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

قيام العائلات التي تفكر في دخول الكلية المبكر لأبنائها بالتحقق من أنواع الدعم الذي تقدمه الجامعات للطلاب الذين يلتحقون بها مبكراً. ويتعين على أولياء الأمور أن يبحثوا عن البرامج التي تقبل الطلاب في مجموعات، وتشجع الانتقال، وتقدم إرشاداً أكاديمياً متخصصاً، وفرص احتكاك بالطلاب الآخرين الذين يدخلون الجامعة مبكراً.

في المدرسة،

اهتمام المدارس بدراسة اعتماد أشكال التسريع المتواضعة، مثل: تسريع المادة الدراسية للطلاب المنفردين في جانب واحد من المحتوى، واختزال منهاج ثلاث السنوات في سنتين، خاصة عندما يكون الطالب أو مجموعة الطلاب مستعدين لدراسة منهاج أعلى من مستوى التسكين الصفّي الحالي. أمّا مجالات المحتوى التي يمكن التفكير فيها فهي الرياضيات والعلوم.

اهتمام المدارس باعتماد السياسات التي تعالج التسريع. وفي هذا السياق، يحتاج المربون وأولياء الأمور إلى التوجيه في قرار تسريع الطلاب، ثمّ في تسهيل الانتقال إلى الحدّ الممكن. يتعين على المدارس أيضاً الاهتمام بتطوير السياسات والإجراءات لمنح الاعتماد بناءً على الأداء الظاهر في الدروس اللاصفية السريعة الخطوات. بما أن المعلمين يميلون إلى جمع معظم أشكال التسريع معاً، فمن الواجب تعريضهم لدورات في التطوير المهني قبل الخدمة وفي أثنائها؛ من أجل ضمان الفهم الواضح لأنواع التسريع الممكنة، والمؤشرات التي يمكن أن تستخدمها المدارس معياراً لتسريع الطالب المعني.

تقديم المدارس ثلاثة مقررات تسكين متقدّم -على الأقل- في المدارس الثانوية جميعها. وبناءً على دراسة ستمبف وستانلي (1996)، فإنّ الطلاب الملتحقين

بجامعات مختارة يميلون إلى تقديم ثلاثة امتحانات تسكين متقدم على الأقل. ولمساعدة الطلاب الموهوبين الذين يرغبون في الالتحاق بجامعات مختارة، يتعين على المدارس توفير هذا المستوى الأدنى من الخدمة على الأقل.

اهتمام المدارس بتقديم الدعم والتشجيع للطلاب المختلفين ثقافياً. وتُظهر الأعداد المتزايدة لهؤلاء الطلاب الذين يتقدمون لامتحانات التسكين المتقدم، أنّ المجموعات الثقافية جميعها تبدي اهتماماً في فرص الإعداد الجامعي هذه. ويشير نجاح المبادرات الفردية في المدارس إلى فاعلية الجهود المحلية في فصول التسكين المتقدم وإكمال الامتحانات.

المراجع

- Adelman, C. (1999). *Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Bleske-Rechek, A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2004). Meeting the needs of special populations: Advanced Placement's role in developing exceptional human capital. *Psychological Science*, 15, 217-224.
- Brody, L., & Stanley, J. (1991). Young college of students: Assessing factors that contribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 102-132). New York: Teachers College Press.
- Brody, L., & Stanley, J. (1991). Young college of students: Assessing factors that contribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 102-132). New York: Teachers College Press.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Cornell, D. G., Callahan, C., & Lloyd, B. (1991). Socioemotional adjustment of adolescent girls enrolled in a residential acceleration program. *Gifted Child Quarterly*, 35, 58-66.
- Cornell, D. G., Callahan, C., Bassin, L. E., & Ramsay, S. G. (1991). Affective development in accelerated students. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *Academic acceleration of gifted children* (pp. 74-101). New York: Teachers College Press.

- Creech, J. D. (1995). *Challenging students to higher standards through Advanced Placement*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387753)
- Daurio, S. P. (1979). Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. In W. C. George, S. J. Cohn, & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 13–63). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dickey, E. (1986). A comparison of Advanced Placement and college students on a calculus achievement test. *Journal of Research in Mathematics Education*, 17, 140–144.
- Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio–affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26, 128–138.
- Gross, M. U. M. (2003). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Gross, M. U. M., & van Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, 49, 154–171.
- Hiller, R. B. (1996). School district wealth and participation in college preparatory courses. *High School Journal*, 80, 49–59.
- Janos, P. M., Robinson, N. M., & Lunneborg, C. E. (1989). Markedly early entrance to college: A multi–year comparative study of academic performance and psychological adjustment. *Journal of Higher Education*, 60, 495–518.
- Janos, P. M., Sanfilippo, S. M., & Robinson, N. M. (1986). Underachievers among markedly accelerated college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 303–311.
- Jones, E., & Southern, T. (1992). Programming, grouping, and acceleration in rural school districts: A survey of attitudes and practices. *Gifted Child Quarterly*, 36, 112–117.
- Kelley, C. (1994). Determining curricula and exam content in the Advanced Placement program: Implications for national standards. *Education and Urban Society*, 26, 172–184.
- Kennedy, D. (1995). Glimpses of a highly gifted child in a heterogeneous classroom. *Roeper Review*, 17, 164–168.
- Klausmeier, H. J., & Wiersma, W. (1964). Effects of condensing content in mathematics and science in the junior and senior high school. *School Science and Mathematics*, 64, 4–11.

- Kolitch, E. R., & Brody, L. (1992). Mathematics acceleration of highly talented students: An evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 36, 78–86.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives* (Research Monograph No. 9204). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 13–22). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Educational Research*, 54, 409–425.
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86, 718–729.
- Ludeman, C. J. (1969). A comparison of achievement in an accelerated program and a standard program of high school mathematics in Lincoln, Nebraska schools. *Dissertation Abstracts International*, 31, 299. (University Microfilms No. AAD70–12271)
- Lynch, S. (1990). Credit and placement issues for the academically talented following summer studies in science and mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 34, 27–30.
- Ma, X. (2003). Effects of early acceleration of students in mathematics on attitudes toward mathematics and mathematics anxiety. *Teachers College Record*, 105, 438–464.
- Morgan, R., & Crone, C. (1993). *Advanced Placement examinees at the University of California: An examination of the freshman year courses and grades of examinees in biology, calculus and chemistry* (Statistical report 98–13). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Morgan, R., & Ramist, L. (1998). *Advanced Placement students in college: An investigation of course grades at 21 colleges* (Statistical Report 98–13). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S–Y. (2005). Investigation of high school credit and placement for summer coursework taken outside of local schools. *Gifted Child Quarterly*, 49, 37–50.

- Passow, A. H. (1958). Enrichment of education for the gifted. In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted: Fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education: Part I* (pp. 193–221). Chicago: University of Chicago Press.
- Paulus, P. (1984). Acceleration: More than grade skipping. *Roeper Review*, 7, 98–100.
- Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisal of basic problems* (Bureau of Educational Research Monographs No. 31). Columbus: Ohio State University.
- Ravaglia, R., Suppes, P., Stillinger, C., & Alper, T. (1995). Computer-based mathematics and physics for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 7–13.
- Richardson, T. M., & Benbow, C. P. (1990). Long-term effects of acceleration on the social-emotional adjustment of mathematically precocious youths. *Journal of Educational Psychology*, 82, 464–470.
- Robinson, A., Anthony, T. S., & Dickersen, L. (1999). *A carrot is better than a stick: The effects of the Arkansas Advanced Placement legislation*. Report to the Walton Foundation. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock, Center for Research on Teaching and Learning.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 59–67). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Robinson, N. M., & Weimer, L. J. (1991). Selection of candidates for early admission to kindergarten and first grade. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 29–73). New York: Teachers College Press.
- Rogers, K. B. (1992). A best-evidence synthesis of the research on acceleration options for gifted learners. In N. Colangelo, S. G. Assouline, and D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (pp. 406–409). Unionville, NY: Trillium Press.
- Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 47–57). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

- Sayler, M., & Brookshire, K. (1993). Social, emotional and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37, 150–154.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp.163–173). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. New York: Teachers College Press.
- Shipman–Campbell, A. (1994). *Increasing the number and success rate of junior honors English students in taking English Advanced Placement examinations*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED376496)
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). *Types of acceleration: Dimensions and issues*. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 5–12). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 29–35.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Mnks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387–409). Oxford, England: Pergamon Press.
- Stanley, J. (1985). How did six highly accelerated gifted students fare in graduate school? *Gifted Child Quarterly*, 29, 180.
- Stanley, J. C., & Stanley, B. K. (1986). High school biology, chemistry, or physics learned well in three weeks. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 237–250.
- Stumpf, H., & Stanley, J. C. (1996). Gender–related differences on the College Board's Advanced Placement and achievement tests, 1982–1992. *Journal of Educational Psychology*, 88, 252–364.
- Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1991). Ten–year longitudinal follow–up of ability–matched accelerated and unaccelerated gifted students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 528–538.
- VanTassel–Baska, J. (1987). The case for teaching Latin to the verbally talented. *Reporter Review*, 9, 159–161.

الفصل السادس والعشرون

استخدام معايير متعددة في تعرّف الموهبة

تتادي الدراسات المتوافرة باستخدام معايير عدّة في اكتشاف المواهب بوصفها أسلوباً مرغوباً فيه للتغلب على سوء تمثيل طلاب الأقليات في برامج الموهوبين والناغبين. وفي المقابل، لا تدعم هذه الدراسات الاتهام القائل بأن الاختبارات المقتّنة منحازة بطبيعتها، وترى أنّ النقص في إحالة طلاب الأقليات يقلّص خيارات البرامج إلى حدّ كبير، وأنّ سوء التطابق بين البرامج ومعيّار الاختيار هو السبب وراء سوء التمثيل. وتأسيساً على ذلك، فقد يؤدي استخدام المعايير المتعدّدة في اكتشاف المواهب إلى حلّ هذه المشكلة؛ إذا تنوّعت البرامج بصورة صحيحة، وتطابقت مع المعيار المختار، وشملت أولياء الأمور والمعلّمين الممثّلين لتنوّع المجتمع الذي تقدّم له الخدمة.

ما الذي نعرفه؟

إنّ التركيز الأساس في الكتاب الخاص بالمعايير المتعدّدة كلّها، ينصب - عملياً - على معالجة الانطباع العام حيال حرمان طلاب الأقليات من البرامج المخصّصة للطلاب الموهوبين. وسنتعامل مع ذلك بوصفه حقيقة في أثناء نقاشنا للأمر؛ تماشياً مع خبرات المعلّمين كلّهم تقريباً. راجع عدد من الباحثين هذه الكتابات والدراسات على نحو مفصّل لا يسمح بإعادة مراجعتها هنا، من مثل: مراجعات فورد وهاريس (Ford & Harris, 1999)، وبيرموديس وراكو (Bermdez & Rakow, 1993)، وغرين (Green, 1992)، وشور وكورنيل وروبينسون ووارد (Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991)، وفريزر وغارسيا وباسو

(Frasier, Garcia, & Passow 1995). لذا، سنبدأ بمراجعة مختارة للدراسة الثرية التي أجراها فريزر وزملاؤه (1995)، مع بعض التعليقات عليها.

مراجعة مركز البحوث الوطنية للموهوبين والناغبين

أجرى مركز البحوث الوطنية للموهوبين والناغبين NRC/GT دراسة مستفيضة تناولت مسألة حرمان طلاب الأقليات من برامج الموهوبين. وقد ناقشت الدراسة ثلاثة أسباب لسوء التمثيل هذا، هي: تحيز الاختبار، وهو من أكثر الأسباب المسؤولية عن سوء التمثيل، والإحالات الانتقائية، والتشديد المستمر على معالجة العيوب في تعليم الأقليات. وقد أضاف بيرمودز وراكو (Bermudez & Rakow, 1993) سبباً رابعاً؛ هو القرارات المعتمدة على اختبار واحد، وهذا لا يشبه المعيار الواحد، وإنما يشير إلى النقص الحاصل في عملية القياس الحالية. فإذا نجح فيه الطالب أو رسب يكون القرار نهائياً. وهذه مشكلة خطيرة لازمت التعليم العام سنوات طويلة.

أضف إلى ذلك أن طبيعة استخدام المعايير المتعددة وانتشارها غير ثابت؛ إذ تبين أن أكثر من 90% من الولايات والمناطق الأمريكية تستخدم الاختبارات المعيارية وسيلة رئيسة ووحيدة لاكتشاف المواهب لبرامج الموهوبين، في حين أشارت 40% منها فقط إلى استخدام طرائق أخرى غير هذه الاختبارات (Patton, Prillaman, and VanTassel-Baska, 1990). وقد وجد كولمان وغالاغير (Gallagher & Coleman, 1994) أن 49 ولاية أمريكية ممن لديها سياسات تعليمية خاصة بالموهوبين والناغبين، استخدمت اختبار معامل الذكاء أو اختبار التحصيل، وأن 46 ولاية منها كانت لديها إحاطة بالأنشطة خارج المدارس، وأن 43 ولاية منها تطبق قياسات الإبداع، علماً بأن ولايات عدة تسمح بمشاركة المعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب، وغيرهم. وعلى الرغم من جمع البيانات من المعايير المتعددة بصورة كبيرة، إلا أنه من غير الواضح مدى الاستفادة منها في قرارات الكشف أو الاختيار. وقد وجد اقتراح بخصوص ما يراه معلّمو التعليم العام ومعلّمو الموهوبين، أنه أسلوب ملائم في هذا المجال، في مسح عام شمل 2918 معلّماً أمريكياً، ومعلّمين من كندا. ومن بين أربع مواصفات أخرى، أظهر التحليل العاملي دعماً قوياً لاستخدام معيار التعرف المتعدد، ومعارضة لاختيار معامل

الذكاء أو نتائج الأداء (Brown et al., 2005). وبذا، فإن آراء المعلمين تبدو الآن متقدمة على السياسة والممارسة العامة، ومتناقضة معها.

ولكن، هل اختبار معامل الذكاء (IQ) واختبارات التحصيل المقتننة هي المسؤولة عن سوء التمثيل هذا، كما يدعي كثيرون؟ إن البيانات الثابتة المتوافرة تدعم هذا الاتهام جزئياً فقط. فقد استنتج رينولدز وكيسر (Reynolds & Kaiser, 1990)، وأناستاسي (Anastasi, 1988)، وكامفوس (Kamphaus, 1993)، وباحثون آخرون؛ أن اختبارات معامل الذكاء ليست منحازة في توقعها للنجاح الأكاديمي اللاحق. وأضافت ماري فريزر وزملاؤها (1995):

«ليس هناك أي دليل على حدوث التحيز بصورة منتظمة. وعندما حدث ذلك، فإنه كان قليلاً، ومن دون أنماط واضحة، إلا عند التحقق من استخدام مقاييس ضعيفة الثبات، ومحتوى عالي الخصوصية. وعند حدوث تحيز في الصدق التنبؤي، فإنه يميل غالباً باتجاه الوضع الاجتماعي الاقتصادي المتدني، وأطفال الأقلية العرقية المحرومين، أو المجموعات الأخرى ذات الأداء المنخفض» (ص 4).

ولكن، يجب علينا أن لا نخلط الصدق التنبؤي بالفروق الجماعية في العلامات. ومع أن اختبارات معدل الذكاء تتميز بالصدق التنبؤي، إلا أنها لا تغطي المدى الكامل للذكاءات أو الموهبة. ولذلك، تحدث الفروق بين المجموعات العرقية والإثنية (Borland, 1986). ويمكن لهذه الفروق أن تغذي العنصرية، خاصة إذا عُدَّت السبب الوحيد للأداء المدرسي، لا مؤشراً للظروف نفسها التي قد تؤدي إلى ضعف التحصيل.

وعلى المستوى الفردي، تكمن الميزة الكبيرة للمعايير المتعددة في استقبال الطلاب الذين تكون قدراتهم مختلفة عما تقيسه اختبارات الذكاء والتحصيل. أمّا على مستوى المجموعات، فإن المعايير المتعددة تضمن معاملة عادلة وديمقراطية. لذا، فمن المهم إدخال البيانات الحالية عن تمثيل الأقليات في البرامج بوصفها خطوة أولية لتحديد المشكلات التي نحاول حلّها باستخدام المعايير المتعددة لاكتشاف المواهب، ولقياس تقدّمنا باتجاه الحلول. وقد تناولت إحدى الدراسات هذا الأمر تماماً؛ إذ بحث هيث (Heath, 2002) أثر تطبيق منحى

معيّار متعدّد في إحدى مدارس المناطق التعليمية في ولاية أتلانتا. وقد تبين أن التمثيل النسبي لطلاب المرحلة الابتدائية من الأمريكيين السود في برنامج الموهوبين ارتفع بدرجة كبيرة، ونجم عن ذلك زيادة طفيفة في تمثيل الأقليات.

وعلى الرغم من التأييد الكبير الذي تحظى به المعايير البديلة، إلا إنها لا تخلو من الأخطار. ويقول المعارضون إن استخدامها يخفّف من معايير البرنامج، ويسم الأطفال المحدّدين، ويسهم في «التمييز العكسي» (reverse discrimination) (معظم الأطفال يواجهون بمعايير عالية للقبول)، ولكن هذه الانتقادات تحتاج إلى دراسة لإثباتها. والأهم من هذا كله، أن المعايير المعدّلة لا يرافقها برنامج معدّل؛ ما قد يؤدي إلى قبول أطفال الأقلية تبعاً لمعايير لا تناسب متطلبات البرنامج (Richert, 1991)، ممّا يؤدي إلى حرمانهم. وفي المقابل، تناولت دراسة هيث (2002) مسألة التمثيل، ولكنها فشلت في توضيح النتائج التدريسية.

أمّا تريفنغر (Treffinger, 1991) فاقترح وجوب تركيز عملية الاكتشاف على حاجات الأطفال الموهوبين، مع التركيز بدرجة أقل على التصنيف أو التعريف. في حين صرّح ويفنر (Wiggins, 1989) بالآتي:

«عندما تستمر مشكلة تربوية معيّنة على الرغم من الجهود الحسنة النية التي يبذلها كثير من الأشخاص لحلّها، فهذا يعني أن المشكلة لم تحدّد على نحو صحيح» (ص 703). وما نحتاج إليه حقيقة هو زيادة اختيار تجمع أطفال الأقليات، وهذا لا يتحقّق باستخدام الاختبار في فرز الأطفال الموهوبين وتصنيفهم أصلاً. وتكمن المشكلة – جزئياً – في النظرة التاريخية لتعليم الموهوبين بمعزل عن نوعية التعليم العام؛ إذ تكون الخدمات متوافرة فقط للطلاب المقبولين رسمياً في برنامج محدّد بدلاً من إكمالها تخطيط المنهاج العام الذي قد يخدم أكثر من مجموعة فرعية جرى تصنيفها رسمياً. وقد اقترحت ماري فريزر وزملاؤها (Frasier et al., 1995) طريقتين للنظر إلى مشكلة التعرّف إلى أطفال الأقليات، هما: الظلم الاجتماعي، وتحيز القياس. ويشمل الأخير احتمال إعادة النظر في المفاهيم الأساسية للموهبة والأهداف المرجوة. ولهذا، فإنّها توفر فرصاً أكبر لمسار حلّ مفيد.

يجب التأكيد هنا على ضرورة تعريف الموهبة بأكثر من اختبارات معدل الذكاء أو اختبارات الأداء العالي المقتنة، وأبعد من الدرجات الحدية الجامدة، و«التسميات المتصلبة». وهناك تقدم ملحوظ على مستوى المفاهيم، وحتى البرامج، لكن تعرف المواهب يتأثر كثيراً بالممارسات التشريعية، لأن ممارسات التعرف لا تسير التطورات المفاهيمية في تعليم الموهوبين. وبذا، فتحن نشاهد تبايناً كبيراً في الممارسة (Hoge, 1988).

من جانب آخر، تبدأ عملية اكتشاف المواهب غالباً بإحالة طالب ما، أو ترشيحه من المعلم أو أحد أولياء الأمور. ومن المعروف أن المعلمين وأولياء الأمور يفضلون الطلاب المطواعين، وذوي التحصيل العالي. ولكن، عند تدريب المعلمين على خصائص الموهبة، فإن إحالاتهم قد تكون أكثر ثباتاً. وبالطبع، فإن هذا الثبات يجب قياسه ببعض المعايير، وهذا يشمل كيفية حدوث هذه الخصائص في المجموعات المحرومة إذا كان ذلك جزءاً من الهدف، أو مدى التنوع في المجموعة المكتشفة. وقد ثبت أن أولياء أمور أطفال الأقليات مطلعون مثل غيرهم من أولياء الأمور على سمات أطفالهم التي توحى بالموهبة. ولكن، هناك احتمال ضئيل بأن يطلبوا تحديداً رسمياً من أجل شمول أبنائهم في أحد البرامج (Scott, Perou, Urbano, Hogan, & Gold, 1992). ويبدو أن هناك حاجة ماسة إلى توعية المعلمين وأولياء الأمور؛ وذلك لتفعيل الجهود والمسااعي الرامية إلى توسيع معايير تعرف المواهب، وإعطاء أهمية أكبر لعملية الترشيح (Bermodez & Rakow, 1993; Ford & Harris, 1999).

وفي السياق نفسه، أشار رينزولي وديلكورت (1986) إلى أن الفائدة الكبرى في التعرف الإضافي قد تأتي من المعايير البديلة تحديداً؛ لأن لها علاقة ارتباط ضعيفة بمعدل الذكاء، ولأن المعايير التي ترتبط بعلاقة قوية بمعدل الذكاء تحدد الأطفال أنفسهم الذين حددوا أصلاً بتلك الوسيلة.

توجد مشكلة حاسمة أخرى، هي جاذبية البيانات، مثل: علامات معدل الذكاء، أو أي بيانات كمية أخرى؛ لأنه يمكن اختصارها ومعالجتها بسهولة. ويختلف الوضع مع معظم معايير التعرف البديلة. وقد تبين أن الجمع العددي للمعايير البديلة ينتج درجة لا معنى لها عملياً. وتكون النتيجة بروز مشكلة أخرى يتعين على كل طالب أن يتخطاها. وفي حال كان الطالب

متمكناً في مجاله، فمن المفترض أن الطلاب الناجحين سوف يتفوقون جميعاً في كل معيار من معايير بطارية القياس. وهذه عملية غير مجدية.

إن الهدف الرئيس الذي نسعى إليه هو إيجاد مسارات بديلة ملائمة لضمان شمول الطلاب في برامج الموهبة، وليس وضع عقبات أمامهم. ويقع العبء، لذلك، على البرنامج لضمان تلبية خدمات البرنامج المعتمد للمواهب المختلفة التي يحدث الاختيار من أجلها، والعكس صحيح؛ إذ يجب أن يرتبط كل معيار من المعايير ببعض الخدمات المنهاجية. ويعني هذا التخطيط لكل طالب أو لمجموعات صغيرة من ذوي القدرات أو الحاجات الخاصة، ولا يعني بالضرورة برامج موحدة للطلاب المكتشفين جميعاً.

دراسات أخرى

أورد بيرمودز وراكو (Bermodez & Rakow, 1993) قصة مثيرة لإحدى مدارس المناطق التعليمية في تكساس، التي يشكّل الطلاب من ذوي الأصول الإسبانية فيها ما نسبته 98,6% من مجموع الطلاب. فقد تبين أنها تستخدم الإسبانية، أو الإنجليزية، أو لغة الإشارة عند الضرورة في اختبارات محلية مختارة بعناية (اللغة، التفكير الإبداعي، مصفوفة رافين، اختبارات الإبداع). فضلاً عن استبانسات أولياء الأمور، وتقديرات المعلم، وملفات إنجاز الطالب. وتتولى لجنة خاصة مراجعة الملفات كلها، وإعادة دراسة تجمع الموهوبين، ويشارك أولياء الأمور في الترشيحات بوصفهم متطوعين في الغرف الصفية.

يُركّز المنهاج ذو المستويات الثلاثة على التفكير الإبداعي، وقد أفاد الباحثان أنه يوجد في المدرسة أكثر من 500 ولي أمر متطوع فاعل. وتوضّح هذه الحالة أن المعايير المتعددة يمكن تطبيقها، ولكنها وحدها لا تؤدي إلى نجاح التطبيق، بل إن الطريقة الشمولية والتشاركية في التطبيق حاسمة أيضاً.

ولسوء الطالع، فإن الدراسة لم تورد بيانات عن نسب الطلاب في المدرسة، الذين يشتركون في البرنامج الثلاثي المستويات؛ لأن مثل هذه البيانات ستكون مؤشرات

مهمة على نجاح المعايير المتعددة فعلياً في رفع نسبة مشاركة أطفال الأقليات. وتشير المشاركة الواسعة لأولياء الأمور إلى النجاح في هذه الجوانب من دون تأكيد على ذلك. توجد دراسة أخرى أدلت ببعض البيانات من هذا القبيل، وأظهرت أن بعض محددات التطبيقات البارزة للمعايير المتعددة يمكن التغلب عليها عن طريق التدريب في أثناء الخدمة.

وقد تبين من دراسة كوفسكي (Kofsky, 1992) أن أربع جلسات تركّزت على مواصفات الموهوبين ومعايير التأهل مع معلّمي المرحلة الابتدائية؛ أدت إلى زيادة بمقدار 10% في عدد الطلاب السود والإسبان الذين اختيروا لبرامج الموهوبين، وإلى زيادة الإحالات في 80% من المدارس التي تتدنى فيها نسب عدد الطلاب الملتحقين ببرامج الموهبة، وإلى زيادة الاكتشاف المبكر لطلاب الأقليات.

وأكد غرين (Green, 1992, 1993) هذه النقاط في دراسة لبرنامج مختلف جداً تشرف عليه أكاديمية إنديانا للعلوم والرياضيات والإنسانيات. وقد قدّم الراغبون الالتحاق ببرنامج الموهبة قياساً رسمياً، وتوصية معلّم، وإفادة شخصية.

وقام ثلاثة مراجعين بدراسة كلّ ملف، وكان منهم مراجع من المنطقة التي ينتسب إليها مقدّم الطالب؛ وذلك في محاولة لضمان مراعاة الفروق الإثنية والثقافية. وقد زادت خطة تعرف المواهب هذه من تنوع مجموعة الطلاب المختارين؛ إذ استمر -على مدى سنتين من الدراسة- قبول الإناث فيما نسبته 49% و 59% من المقاعد، و 13% و 17% من الأقليات، وكانت الأرقام في هاتين السنتين أعلى من نسبة الإناث والأقليات من سكان الولاية، وكان من الصعب تقويم المعايير المتعددة على أساس تحصيل الطالب؛ نظراً إلى استمرار قياس نجاح الطالب في البرنامج بناءً على التحصيل الأكاديمي التقليدي. أمّا ترشيحات المعلّم فقد ارتبطت إيجابياً -ولكن بدرجة ضعيفة- بالنجاح المحدّد بالتحصيل، وارتبطت بدرجة أفضل بعلاقات اختبار الاستعداد المدرسي، والاختبار الكتابي المقنّن للغة الإنجليزية. ويمكن تفسير جزء من الارتباط المتدني بحقيقة أن الطلاب جميعاً نجحوا تقريباً بمستوى عالٍ. ومن المعروف أن علاقات الارتباط بطبيعتها، من دون تباين في كلا المقياسين، تصبح متدنية.

وكانت ترشيحات المعلمين ذات علاقة ارتباط جيدة بتقدير المراجعين للإنجاز العام لتحصيل مقدم الالتحاق ببرنامج الموهوبين (بناءً على البيانات الشخصية، وبيانات المدرسة)، وكانت تقديرات التحصيل هذه أفضل مؤشر منفرد ($r = 91$) لتقدير الملف الشامل وقت القبول. وهكذا، كان تقدير المعلم مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بقبول الطالب ونجاحه، لا معدل الذكاء أو الدرجات.

أمّا بالنسبة إلى طلاب الولاية الذين كان أداؤهم الجماعي متدنياً فقد أُعيد حساب معدل درجات الصف: (GPA) لعكس أدائهم النسبي بين زملائهم. وكذا الحال بالنسبة إلى الطلاب الذين كانت درجاتهم التي أُعيد حسابها منخفضة - مع حصولهم على توصية فاعلة من المعلم -؛ فقد نالوا أيضاً تقديرات تحصيل عالية. ونحن نعتقد أنّ الأداء السابق في مجال ما يكون غالباً المؤشر الأفضل للأداء في المستقبل عندما يقاس بطريقة مماثلة. إنّ الدرجات تخمّن الدرجات في أنواع مماثلة من الاختبارات، وقد يكون المعلمون محقّقين بخصوص شيء مختلف، ولكنّه مهم. وقد ينطبق الوضع نفسه على أولياء الأمور. وربّما يكون مثيراً إعادة دراسة هؤلاء الطلاب في غضون عشر سنوات لمعرفة إنجازاتهم الحياتية، وما إذا كانت هذه الإنجازات مرتبطة بأيّ معيار من معايير الكشف عن المواهب.

درس غرين (Green, 1992) مدرسة ثانوية داخلية خاصة فقط بالطلاب الموهوبين في الرياضيات والعلوم. ولكنّ هذا قد يحدّ - نوعاً ما - من تعميم نتائجه. ودرس جروان وفلدهوزن (Jarwan & Feldhusen, 1993) سبع مدارس. وبتطابق مع نتائج غرين، كان معدل علامات الصف المعدّلة من مدارس الطالب المنزلية، أفضل مؤشر على معدل علامات المدرسة الداخلية. وبخلاف بيانات غرين، كانت الأقليات أقل تمثيلاً. وقد أعرب المستطلعون في المدارس السبع كلّها عن اعتقادهم بأنّ استخدام المعايير المتعدّدة يُعدّ نقطة قوة، في حين أنّ تدني تمثيل الأقليات، وكذا نسب التسرّب المرتفعة يُعدّ نقطة ضعف. فلماذا حدثت جوانب الضعف هذه؟ إنّ غياب العمق في بيانات المسح التقليدي (مثل عدم سؤال المستطلعين شرح

سبب إجاباتهم كل سؤال بالطريقة التي أجابوا بها) يجعل التفسير صعباً، لكن بعض الافتراضات التي تطابق البيانات شملت الآتي:

1. عدم استخدام المدارس السبع مقاييس محلية خاصة، وعدم توظيف لجان اختيار تراعي مسألة الخلفية المحلية.
2. عدم النظر إلى المعايير المحلية بوصفها حلاً لمشكلة تدني تمثيل طلاب الأقليات الذين يفتقرون إلى الحافز والفرصة الكافية في مجال القياس.
3. عدم النظر إلى أهداف التحصيل المحددة بصورة ضيقة بوصفها مؤشرات أداء كافية على نجاح أي برنامج للطلاب الموهوبين الذين ينتمون إلى خلفيات متنوعة.
4. التأكيد على أن معدلات علامات الصف (GPA) تعكس معدلات علامات الصف (وهذا مثال على المبدأ الأساسي في القياس؛ الذي مفاده أن الأداء المقيس مسبقاً من أي نوع يُعدّ أفضل مؤشر على الأداء المماثل في المستقبل). وكمثال على النقص، أضاف ويكفيلد (Wakefield, 1992) تقديرات العمل الفني لتوقع الموهبة الفنية؛ لأن معدل الذكاء لا يقيس مهارات الإبداع مثل إيجاد المشكلات.

أما شور وتسياميز (Shore and Tsiamis, 1986) فدرسوا المدى الذي يمكن أن يحل فيه المعلم وولي الأمر أو الترشيح الذاتي مكان المعايير التقليدية. وقد أجريا اختباراً مباشراً بديلاً للاختبار الرسمي، تمثل في سياسة القبول الحر؛ إذ قارنا طلاب الصفوف الإعدادية في برنامجين صيفيين للطلاب الموهوبين؛ أحدهما قبل فيه الطلاب الذين تقدّموا للالتحاق بالبرنامج بناءً على إحالة من المعلم وولي الأمر، وثانيهما اشترط حصول المتقدمين على درجات مرتفعة في اختبار التحصيل ومعدل الذكاء. وقد قورن الطلاب بناءً على عدد كبير من المقاييس، بما في ذلك: اختبارات معدل الذكاء الفرعية، وقياسات الإبداع، وبيانات الأداء المدرسي، وتقديرات المعلم. ولم تتوصّل الدراسة إلى فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في أي من القياسات.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة قد تناسب مدرسة نظامية أكثر من مدرسة صيفية، إلا أنها تشير إلى أن المستفيدين من البرامج حالياً يمكن التعرف إليهم بطريقة مختصرة أكثر. وجد الباحثان أن سياسة الباب المفتوح في القبول لم تؤدّ إلى ارتفاع نسبة المشاركة من المجموعات غير الممثلة. وتؤكد هذه الملاحظة بحقيقة أن برنامج الباب المفتوح الخاص هذا يتطلب دفع رسوم (مع توافر منح قليلة)، في حين أن البرنامج الذي يتطلب الحصول على درجات مرتفعة في اختبار التحصيل ومعدل الذكاء، كان مجانياً؛ إذ تولّى مجلس المدرسة دفع التكاليف المطلوبة.

ومع ذلك، ففي الوقت الذي قد لا تكون فيه المعايير المتعددة ضرورية من منظور القياس، إلا أنها قد تكون جزءاً مهماً في معالجة سوء تمثيل طلاب الأقليات في برامج الموهوبين. وفي مراجعة سابقة لتطبيق المعايير المتعددة (توفر المصادر المتعددة للبيانات معلومات مفيدة لا ترتبط بقوة مع البيانات المستمدة من الدرجات والاختبارات المقننة)، استنتج شور وزملاؤه (1991):

«أن استخدام المعايير المتعددة يقلل من احتمال تجاهل أي طفل موهوب يعاني إعاقات خاصة، أو تحصيلاً ضعيفاً، وما يحقق العدالة الاجتماعية هو زيادة إمكانية التعرف إلى الأطفال الفقراء وأطفال الأقليات. إن المعايير المتعددة تدعم أيضاً اختيار الطلاب للبرامج المتخصصة التي لا يحظى فيها التفوق الدراسي بالأولوية، كما هو الحال في الفنون.»

الخلاصة

إن ممارسة فتح نوافذ متعددة للشمول، وليس لوضع عراقيل متعددة للاستثناء، هي ممارسة يمكن الدفاع عنها. ويتناقض هذا الاستنتاج قليلاً مع فقرة وردت في تقرير الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (The National Association for Gifted Children, 1997)، جاء فيها: «نظراً إلى محدودية الاختبارات جميعها؛ لا يجب التعويل على مقياس واحد لإدخال أي طفل في خدمات تعليم الموهوبين، أو استثناءه منها (ص 1).

على الرغم من أننا لا نجادل في خطأ استثناء طالب بناءً على مقياس وحيد، إلا أن القبول وفق معيار واحد (ليس بالضرورة درجة أو مقياساً) يعدّ أمراً مقبولاً. إن مجرد وجود

معياري وحيد يتعين على كل فرد أن ينجح فيه ليس مقياساً مناسباً. ولكن، يكفي الفرد أن يتفوق في معيار واحد ذي صلة بالموضوع. ولا يحدث الأثر النهائي فقط عن طريق المعيار المتخذ، وإنما بتعريف كيفية استخدام الأشخاص المسؤولين عن إصدار الأحكام للمعلومات المتوافرة، وإطار السياسة التي يعمل البرنامج وفقاً لها.

إن مشكلة تحييز عملية اكتشاف المواهب ليست مقصورة فقط على مشكلة تحييز القياس/الاختيار، وإنما هي نتيجة معقدة لأهداف البرنامج الضيقة، التي تطابق، أولاً تطابق، معايير اكتشاف المواهب التي لا تطبق بطريقة سليمة. وهذا يشمل المشكلة العامة الخاصة بمعدل الذكاء، أو التحصيل المستخدم للاستثناء من دون أي نوافذ لفرص بديلة. إنه - جزئياً - نتيجة لعدم كفاءة نظام إحالة الطلاب الأقل تمثيلاً. وسواء أكانت هذه المشكلة، أم لم تكن، نتيجة مباشرة للتحيز في الممارسة التربوية لتطبيق نموذج عاجز (قاصر) عن تعليم مجموعات من الأقليات، إلا أنها لا تدخل ضمن البيانات التجريبية التي جمعناها في دراستنا عن هذا الموضوع. ختاماً، فإن تكاليف اكتشاف المواهب تفوق تكاليف البرامج؛ مما يؤدي - بالضرورة - إلى إلغاء البرنامج في حال عدم توافر الميزانية الكافية. وربما لا يكون اختيار الأدوات أساسياً، مثل السياق الذي تستخدم فيه البيانات، إلا أنه ينبغي التركيز على تأمين أكبر حصة ممكنة من الموارد لغايات البرامج، وبخاصة للطلاب المحرومين الذين قد يحتاجون إلى دعم إضافي في حال قبولهم فيها، بناءً على معايير بديلة، وخطة مدروسة لتوفير فرصة عادلة للجميع؛ من الذين تفوقوا في المعايير التقليدية، والذين تكون قدراتهم واضحة فقط عن طريق منظور آخر لمشاهد ملتزم.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت؛

تتناول الدراسات بصورة رئيسة التفاعل بين أولياء الأمور والمدارس فيما يخص عملية اكتشاف المواهب. ومع ذلك، فإن الإجراءات أدناه ينطبقان بالتساوي على أولياء الأمور الذين

يسهمون في جزء من البرامج الخاصة بأطفالهم الموهوبين، أو أولئك الذين يوجدون بيئة مواتية لتطوير الموهبة واكتشافها عن طريق أنشطة دعم ينظمونها في البيت، أو في أوضاع أخرى غير المدرسة، مثل: برامج ما بعد المدرسة، والبرامج الصيفية، والدروس الخصوصية.

✍ إن استجابة المعايير المتعددة الخاصة باكتشاف المواهب لأشكال القدرة المتعددة، يتطلب توفير الفرص الكفيلة بفتح الاهتمامات والقدرات. لذا، يستطيع أولياء الأمور دفع العملية إلى الأمام عن طريق مساعدة أطفالهم على استكشاف اهتماماتهم، والمثابرة عليها، وتطويرها - على الأقل - ضمن عدد محدود من الأنشطة المختلفة. وهذه قد تشمل الموسيقى، والرياضة، والقراءة، والفنون، والرحلات، والقيادة، وخدمة المجتمع، والعبادة، أو أيًا عدد من الهوايات الشخصية (مثل: جمع الطوابع، أو العملات)، أو أي أنشطة أخرى. ولا شك في أن أي طفل مرّ بنشاطين أو ثلاثة أنشطة منظمّة من هذه القائمة، سيحظى بخبرات وفرص تقاس باستخدام معايير متعددة تتخطى الطريقة التقليدية لاكتشاف الطلاب الموهوبين.

✍ إبلاغ على أولياء الأمور المدرسة بنقاط القوة لدى أطفالهم، والتأكيد على وجوب إصدار المدارس والمناطق التعليمية تقارير سنوية عن التركيبة الديموغرافية العامة في البرامج الخاصة من مختلف الأنواع.

✍ إبلاغ أولياء الأمور بطريقة مهذبة أن القدرات الاستثنائية تحدث في كل مكان من المجتمع. ويتعين على المدارس والمناطق التعليمية الترحيب بترشيحات أولياء الأمور لأطفالهم بوصفها توجيهاً قيماً للبرنامج، وعدم اعتبارها محابية أو غير مناسبة.

في غرفة الصف:

في عملية اكتشاف الموهبة، تُعدّ الإحالة أكبر إسهام من المعلم. ويحتاج هذا إلى دعم عن طريق برامج في أثناء تقديم الخدمة العادية، ويجب احترام توصية المعلم إذا جاءت بصورة تلقائية، علماً بأن المعلمين يكونون في وضع أفضل للتعامل مع أولياء الأمور، ومساعدتهم على عملية الترشيح، وسؤالهم بصراحة عن نقاط القوة لدى أطفالهم خارج المدرسة. ويتواءم دور المعلمين مع حاجة المدارس إلى معاملة برامج الموهوبين بوصفها جزءاً من جوهر برامجها

الرئيسة، وليس مشروعاً نخبوياً، وإلاّ فإنّ بعض المعلّمين قد يرون أنّ الإحالات تنقّص من جودة بيئة عملهم، ولا تعزّزها. لذا، يتعيّن على المعلّمين عمل الآتي:

- ☞ تقديم النصّح لأولياء الأمور بخصوص طرائق الارتقاء بأداء أطفالهم في المدرسة مع مرور الوقت، أو في مناسبات خاصة.
- ☞ الطلب إلى أولياء الأمور تزويدهم بمعلومات عن اهتمامات أطفالهم، ومجالات إنجازاتهم خارج المدرسة.
- ☞ توقّع عدم وجود شكل واحد للموهبة، وأنّ البرامج قد تحتاج إلى تعديل لتناسب الأطفال كافة.
- ☞ تبادل المعلومات بخصوص اهتمامات الطلاب ونقاط قوتهم مع المعلّمين الآخرين؛ ليتسنى توفير خدمات متطوّرة عن طريق بعض الممارسات، مثل المجموعات العنقودية، أو تمكين الأطفال من المشاركة في أنشطة تلبي اهتماماتهم وحاجاتهم في صفوف أخرى.

في المدرسة،

- تسحب مسؤوليات المدرسة والمنطقة التعليمية على أولياء الأمور والأطفال، على مستوى السياسة والممارسة. وفيما يتعلق بأولياء الأمور والطلاب، يتعيّن مراعاة الآتي:
- ☞ وجوب عقد جلسات توعية للمعلّمين وأولياء الأمور بخصوص طبيعة الموهبة، وحاجة هؤلاء الأطفال إلى نوع من البرامج المتميزة، وأهمية مشاركة أولياء الأمور والمعلّمين في تحديد الأطفال الذين قد يستفيدون من هذه الخدمات بصورة كبيرة، مع تذكير المعلّمين وأولياء الأمور بضرورة تقديم ترشيحات كلّ سنة على الأقل.
- ☞ إحدى أفضل الأفكار الأصلية التي تسمح بالتعامل مع أيّ ترشيح في علاقة إيجابية والاستفادة من أيّ معلومات أخرى، هي وعاء الموهبة talent pool. وبصرف النظر عن نوع نموذج البرنامج المُعدّ، فإنّ من شأن وعاء الموهبة تسهيل عملية الاستفادة من الطلاب المكتشفين بالمعايير المتعدّدة.

- ✍ التأكد من تضمين البرامج المتميزة معايير الاكتشاف المتعددة من مصادر عدة فيما يخص السياسات والممارسات المتعلقة باختيار الطلاب ذوي القدرات الفائقة؛ على أن تكون البيانات المجموعة ذات صلة بخيارات البرنامج المتوافرة أو المتوقعة.
- ✍ الأخذ بتوصية باسو وفريزر (Passow and Frasier, 1996) بوجوب تنوع عملية تعرّف على المواهب واستمرارها في التجمّعات المحرومة خاصة، والاعتماد على الأداء المرتبط بخبرات الطلاب، وربط القياس بفرص التعلم. فضلاً عن ضمان مشاركة المجموعات المحلية أو الثقافية في العملية.
- ✍ التحلي بروح المبادرة، وعدم انتظار ترشيحات أولياء الأمور؛ لأنّ الفروق في الموقف الثقافي والشخصي في التعامل مع الإجراءات البيروقراطية والنظم المدرسية، قد يجعل بعض أولياء الأمور يُحجمون عن ترشيح أطفالهم.
- ✍ استخدام النماذج المعدلة محلياً في الاختبارات المقنّنة، وهي منحى شامل للمعايير المتعددة، وتذكير أولياء الأمور والمعلّمين، الممثلين للتنوع في مقاطعاتهم، بضرورة المشاركة في تصميم عمليات اكتشاف المواهب وتطبيقها.

وخلاصة القول: إنّه لا يوجد - حتى الآن - دليل يؤيد عدم استخدام بيانات معامل الذكاء أو الأداء، ما دامت لا تشكّل عقبات أمام الاختيار على المستوى الفردي، وجرى استخدامها في اختيار الطلاب للبرامج المناسبة لهم، وما دامت لم تستثن الطلاب الذين يتمتعون بإنجازات ودافعية أو مواهب تكميلية، والذين قد ينجحون بمساعدة من فلسفة داعمة، لا فلسفة «اسبح أو اغرق». وبذا، فإنّ:

- ✍ توافر عملية اختيار مبنية - جزئياً - على حاجات الطالب، من شأنه أن ييسر ربط البرامج بالتوجيه، أو خدمات دعم الطالب الأخرى.
- ✍ تقديم خدمات متعددة الجوانب تستجيب للمعايير المتعددة من مصادر متنوعة، سيسهل على المعلّمين ترشيح الطلاب من ذوي المواهب والقدرات الفائقة.

المراجع

Ambrose, D. C., Cohen, L., & Tannenbaum, A. J. (Eds.). (2003). *Creative intelligence: Toward a theoretical integration*. New York: Hampton Press.

- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). New York: Macmillan.
- Bermdez, A. B., & Rakow, S. J. (1993). *Examining identification and instruction practices for gifted and talented limited English proficient students*. In L. M. Malave (Ed.), *Annual conference journal: Proceedings of the annual conference of the National Association for Bilingual Education* (pp. 99–114). Washington, DC: National Association for Bilingual Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360871)
- Borland, J. H. (1986). IQ tests: Throwing out the bathwater, saving the baby. *Roeper Review*, 8, 163–167.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C.–H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49, 68–79.
- Coleman, M. R., & Gallagher, J. J. (1994). *Updated report on state policies related to the identification of gifted students*. Chapel Hill: University of North Carolina, Gifted Education Policy Studies Program.
- Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students*. (Report No. RM95204). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Friedman, R. C., & Shore, B. M. (Eds.). (2000). *Talents unfolding: Cognition and development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gardner, J. W. (1961). *Excellence: Can we be equal and excellent too?* New York: Harper and Row.
- Green, J. E. (1992). *Evaluation of a holistic method for identifying pupils for state academies for the academically gifted*. Unpublished manuscript, Teachers College, Ball State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED358668)
- Green, J. E. (1993). *State academies for the academically gifted* (Fastback Series No. 349). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Heath, W. M. (2002). Results of the implementation of Georgia's multiple–criteria rule on minority representation in programs for the gifted and talented. *Dis–*

- sertation Abstracts International: Humanities and Social Sciences*, 63(3-A), 859-908. (Dissertation Abstracts No. 2002-95017-018)
- Hoge, R. D. (1988). Issues in the definition and measurement of the giftedness construct. *Educational Researcher*, 17(7), 12-16, 22.
- Horowitz, F. D., & O'Brien, M. (Eds.). (1985). *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Jarwan, F. A., & Feldhusen, J. F. (1993). *Residential school of mathematics and science for academically talented youth: Analysis of admission programs* (Collaborative Research Series Document No. CRS93304). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Johnson, S. T., Starnes, W. T., Gregory, D., & Blaylock, A. (1985). Program of assessment, diagnosis, and instruction (PADI): Identifying and nurturing potentially gifted and talented minority students. *Journal of Negro Education*, 54, 416-430.
- Kamphaus, R. W. (1993). *Clinical assessment of children's intelligence: A clinical handbook for professional practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kofsky, G. E. (1992). *Increasing the number of minority elementary students found eligible for placement in a gifted program by enhancing the quality of screening instruments and inservice training provided to school staff*. Unpublished doctoral practicum report, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, FL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346697)
- Lidz, C. S., & Macrine, S. L. (2001). *An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners*. *School Psychology International*, 22, 74-96.
- National Association for Gifted Children (1997). *Position paper: The use of tests in the identification of gifted children*. Washington, DC: Author.
- Passow, A. H., & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review*, 18, 198-202.
- Patton, J. M., Prillaman, D., & VanTassel-Baska, J. (1990). The nature and extent of programs for the disadvantaged gifted in the United States and territories. *Gifted Child Quarterly*, 34, 94-96.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30, 20-23.

- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1986). The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 215–266). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reynolds, C. R., & Kaiser, S. M. (1990). Bias in assessment of aptitude. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence and achievement* (pp. 611–653). New York: Guilford.
- Richert, E. S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 81–96). Boston: Allyn & Bacon.
- Sarouphim, K. M. (2002). Discover in high school: Identifying gifted Hispanic and Native American students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 30–38.
- Sarouphim, K. M. (2004). Discover in middle school: Identifying gifted minority students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 61–69.
- Scott, M. S., Perou, R., Urbano, R., Hogan, A., & Gold, S. (1992). The identification of giftedness: A comparison of White, Hispanic, and Black families. *Gifted Child Quarterly*, 36, 175–184.
- Shore, B. M., Cornell, D. C., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Shore, B. M., & Tsiamis, A. (1986). Identification by provision: Limited field test of a radical alternative for identifying gifted students. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective* (pp. 93–102). Bern, Switzerland: Hans Huber.
- Sprinthal, R. C. (2003). Basic statistical analysis (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Treffinger, D. J. (1991). Future goals and directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 441–119). Boston: Allyn & Bacon.
- Wakefield, J. F. (1992, February). Creativity tests and artistic talent. Paper presented at the Esther Katz Rosen Symposium on Psychological Development of Gifted Children, Lawrence, KS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED355697)

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703–713.

الفصل السابع والعشرون

تطوير مواهب الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة

يحتاج المعلمون إلى معرفة الطلاب المختلفين ثقافياً في صفوفهم، وإلى فهم الممارسات ووجهات النظر الثقافية المختلفة التي تؤثر في مواقف العائلات من التعلم، والمدرسة، والموهبة. والطريقة المثلى لاكتشاف المواهب بين هؤلاء الطلاب، هي استخدام بدائل للطريقة التقليدية المتبعة في اكتشاف المواهب. فبالإضافة إلى التعرف إلى الطلاب المختلفين ثقافياً من ذوي القدرات الفائقة، فقد أخذت تظهر - مؤخراً - ممارسات مدرسية تعزز من المثابرة الأكاديمية.

ما الذي نعرفه؟

مع تزايد أعداد الطلاب المختلفين ثقافياً ولغوياً، فقد ازدادت الحاجة أيضاً إلى اكتشاف الموهبة وتطويرها بين الطلاب المختلفين ثقافياً (Baldwin, 2002; Bernal, 2002; Frasier & Passow, 1994). وقد وجدت الدراسات أنه كلما زاد فهم المدارس للتنوع الثقافي واللغوي وتضمينها هذا التنوع في برامجها التعليمية، زاد نجاح الطلاب واهتماماتهم. ومع ازدياد عدد السكان المختلفين ثقافياً ولغوياً، يتعين على المعلمين الاعتراف بالميزات الخاصة للطلاب الموهوبين والمختلفين ثقافياً، وما يضيفونه إلى المجتمع من تاريخهم ولغاتهم وقيمهم الثقافية. فضلاً عن بيان كيفية إسهام هذه القيم في تنمية موهبتهم وتطويرها (Strom, Johnson, Strom, & Strom, 1992).

التباين بين الطلاب المختلفين ثقافياً

بما أن المجموعات المتنوعة ثقافياً هي مجموعات غير متجانسة، فإن التعامل معها بالدرجة نفسها من حيث: الأداء، والسلوكيات، والعادات يُعدّ خطأ فادحاً يتعين على الجميع إدراكه، وعدم الوقوع فيه. على سبيل المثال، فإننا نجانب الصواب حين نفترض أن جميع الأمريكيين الآسيويين والأمريكيين من منطقة المحيط الباسيفيكي يأتون إلى المدرسة، وهم يحملون معهم الخلفية والقيم نفسها؛ لأن ثقافتهم تختلف من حيث: بلد المنشأ، واللغة، والدين، والاتجاهات، والممارسات الاجتماعية (Strom, Johnson, Strom, & Strom, 1992).

فالثقافة الصينية - مثلاً - تشجع التعليم المتقدم للطلاب الموهوبين، في حين تؤمن الثقافة اليابانية بالمساواة (Stevenson, Lee, & Chen, 1994). ومع ذلك، فهناك كثير من القضايا المشتركة بين المجموعات الثقافية المنتمية إلى قارة آسيا ومنطقة الباسيفيكي. فمثلاً، يؤمن معظم الطلاب من أصول آسيوية بعدم طرح المسائل الشخصية للنقاش، وبعدم التعبير عن المشاعر خارج نطاق العائلة (Plucker, 1996; Sue & Sue, 1991; Tomine). وفيما يخصّ المواطنين الهنود الأصليين في الولايات المتحدة، أشار تونيماه (Tonemah, 1987)، إلى وجود 177 قبيلة مختلفة، لكل واحدة منها ثقافتها الخاصة بها، بدرجات ثقاف مختلفة. وأشار باحثون آخرون إلى وجود عدد أكبر من المجموعات القبلية المتباينة؛ ما يعني تنوعاً ضمن هذه المجموعات السكانية (Callahan & McIntire, 1994)؛ إذ يميّز التنوع ضمن المجموعات من ذوي الأصول الإسبانية والأمريكيين من أمريكا اللاتينية بين المهاجرين وغير المهاجرين الذين يتباينون في توجههم اللغوي، وفي منظورهم الثقافي (Osterling, 2001). في حين ينتمي الطلاب الموهوبون الأمريكيون من الأصول الإفريقية إلى عائلات ريفية وحضرية تتباين في مستوى دخلها، وإلى مناطق جغرافية متعددة. وبذا، فإن البحوث الوصفية التي تتناول الطلاب الموهوبين المختلفين ثقافياً تؤكد وجود فروق ضمن المجموعات الثقافية، وعبرها أيضاً.

وجهات النظر الثقافية حيال الموهبة

من المهم بالنسبة إلى المعلمين والطلاب المختلفين لغوياً أن يفهموا النهج الذي يسلكه أولياء الأمور في التعامل مع تعليم أطفالهم، والتباينات الثقافية التي قد يحدثونها في العملية التربوية؛ والسبب في ذلك أن الثقافات لا تتفق على تعريف الموهبة تبعاً للتعريفات الرسمية على مستوى الولاية والمستوى الفيدرالي. وعلى الرغم من أن لكل مجموعة ثقافية منظورها الخاص، إلا أن حالة الهنود الأمريكيين تُعدّ مثلاً واضحاً على هذا التباين. فقد ذكر كيرشنباوم (Kirschenbaum, 1988) أن مهارات حلّ المشكلات مهمة جداً في تعريف الموهبة في الثقافة الهندية. فكلما بدت على الطفل قدرات معينة مبكراً؛ كأن يكون مستمعاً جيداً، زاد احتمال النظر إليه بوصفه موهوباً. ويؤمن الهنود الحمر إيماناً جازماً بما يمكن أن يحققه الطفل الموهوب للقبيلة في صورة قائد فاعل ومبدع في حلّ المشكلات (Tonemah, 1987).

التعرّف إلى الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة

يرى كثير من الباحثين أن سبب حرمان الطلاب المختلفين ثقافياً من برامج الموهبة، مرده الإجراءات المستخدمة في الكشف عن المواهب، وتفكير المعلمين القاصر، أو كلا الأمرين. وقد تبين أن قناعات المعلمين تُعدّ عاملاً مهماً في عملية الكشف عن الطلاب الموهوبين من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة. فمثلاً، وجد فرناندس وآخرون (Fernandez, Gay, Lucky, and Gavilan, 1998) أن معلمي الطلاب ذوي الأصول الإسبانية يميلون كثيراً، عند تقويم موهبة الطلاب المختلفين ثقافياً، إلى اعتبار قدرة التعبير عن النفس من خلال ذخيرة من المفردات أكثر أهمية من قدرة التحدّث بأكثر من لغة.

من جانب آخر، تشمل الطرائق البديلة للتعرف إلى الطلاب الموهوبين المختلفين ثقافياً، التي اقترحتها فريزر وباسو: (Frasier & Passow, 1994) توصيات المعلم، وترشيحات أولياء الأمور وزملاء الصف، وملفات إنجاز الطالب، ومهام أدائه. وقد درس ساروفيم (Sarouphim, 2001) نموذج اكتشاف (Discover model)، وأورد بعض النجاحات الناجمة عن تطبيقه. ويشمل هذا النموذج مهام مختارة أو مطوّرة من إطار الذكاءات المتعدّدة (Multiple Intelligences)، طبّقت داخل غرفة الصف، وأشرف عليها مراقبون مدربون. وفي الوقت

الذي أوصى فيه تونيماه (1987) بتطبيق اختبارات قائمة على الثقافة، اقترح شيتس (Sheets, 1994) اختبارات محدّدة باللغة للطلاب الذين يجيدون ثلاث لغات أو لغتين. وقد أجرى الباحث دراسة عن الطلاب من ذوي الأصول الإسبانية المعرضين للخطر، الذين كانت الإسبانية لغتهم الأساسية، لكنهم لا يستطيعون قراءتها أو كتابتها. وقد وُضع هؤلاء الطلاب في برنامج تسكين متقدّم، في مقرر اللغة والأدب الإسباني إلى جانب طلاب آخرين. وقد شملت الدراسة 29 طالباً يتحدثون الإسبانية، واستغرقت ثلاث سنوات. وقد ركّز المقرر على كلٍّ من: اللغة، والثقافة، وقيمة الثقافة، واعتزاز الإنسان بثقافته.

أظهرت نتائج الدراسة نجاح الطلاب المعرضين للخطر في اختبارات التسكين المتقدّم في اللغة الإسبانية. وقد فاز 20 طالباً من بين 29 طالباً في اختبار التسكين المتقدّم في اللغة الإسبانية، واختبار التسكين المتقدّم في الأدب الإسباني، أو في كليهما، ونالوا علامات تؤهلهم للالتحاق بالكلية.

وقد أوصى كثير من الباحثين - مراراً وتكراراً - باستخدام أدوات القياس غير اللفظية للتعرف إلى الطلاب الموهوبين المختلفين ثقافياً، وقد أثار ذلك الأمر اهتماماً ونقاشاً واسعاً (Lohman, 2005; Naglieri & Ford, 2003). ومن بين أكثر القياسات الجماعية غير اللفظية المقترحة مصفوفات رافن المتدرّجة (Ravin Standard Progressive Matrices)، واختبار ناغلييري للقدرات غير اللفظية (Naglieri Nonverbal Abilities Test).

وفي السياق نفسه، قارن شوينزي وآخرون (Shaunessy, Karnes, and Cobb, 2004) التأثير النسبي لثلاثة مقاييس غير لفظية مع 169 طالباً من الصفوف 2 - 6، وتبيّن أنّ اختبار كاتيل للذكاء الثقافي (Cattel Culture-Fair Intelligence Tese)، ومصفوفات رافن (Raven) حدّدت طلاباً أكثر ممّا حدّده اختبار ناغلييري. وفي المقابل، وجدت روبنسون وآخرون (Robinson et al., 1990) أنّ مصفوفة رافن Raven كانت أكثر فاعلية في اكتشاف الطلاب السود الأمريكيين لبرنامج تسريع إثرائي في الرياضيات. ودرس ميلز وتيسو (Mills & Tissot, 1995) استخدام مصفوفات رافن (Raven) في اكتشاف المواهب، في حين استخدم ليدز وماكرين (Lidz & Macrine, 2001) قياس قدرات ديناميكي مع اختبار

ناغلييري، ممّا زاد من عدد الطلاب المختلفين ثقافياً، الذين حدّدوا بوصفهم موهوبين في إحدى المدارس الابتدائية. وتشير البحوث في الوقت الحاضر إلى نجاح المقاييس غير اللفظية، على الرغم من اختلاف الطلاب في تحديد أفضل الاختبارات المستخدمة وفعاليتها النسبية.

المدارس وأولياء الأمور والطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة

من أجل فهم التنوع الثقافي في سياق المدرسة، اقترح كلارك (Clark, 1984) أربعة معايير رئيسية، هي:

- الخلفية الإثنية والعرقية للعائلة التي تحدّد كيفية استجابة المجموعات الأخرى للطلاب المختلفين ثقافياً.
- تمتع المجموعات العرقية والإثنية المختلفة بتاريخ اجتماعي خاص، ينتج منه تاريخ شخصي، وفرص اقتصادية وتربوية مختلفة.
- اتباع عائلات هذه المجموعات طرائق مختلفة من أجل البقاء؛ نتيجة التمييز العنصري الذي استشرى في أماكن إقامتهم، على مدى حقبة زمنية من تاريخ الولايات المتحدة.
- بصرف النظر عن الفروق الإثنية والمهنية والدخل والتعليم، فإنّ عمليات التواصل وآلياته هي المسؤولة عن النجاح الأكاديمي أو فشله.

لقد هيمنت مسألة تحديد كيفية خدمة الشباب الموهوبين على الجهود الرامية إلى توفير هذه الخدمة (Robinson & Clinkenbeard, 1998). وتشترك البرامج الناجحة في تعليم الطلاب المختلفين ثقافياً في عناصر عامة بخصوص المعلمين، وأسلوب التدريس (Garcia, 1993). فقد تمتع معلّمو هذه البرامج بالخبرة، والمرونة، وشاركوا في دورات تنمية مهنية في التنوع الثقافي، ودمجوا تاريخ الطالب المتنوع ثقافياً ولغته وتقاليد في المنهاج الذي تمحور حول فكرة أساسية. وشملت عملية التدريس - في الأغلب - أنشطة مجموعات صغيرة، ومراكز تعلّم، وتدريس الصف كاملاً بدرجة قليلة. وبعبارة أخرى، كان التدريس منصّباً على الطالب، وليس المعلم.

من جانبها، جمعت مونتغمري (Montgomery, 2001) بيانات عن طريق مقابلات مع هيئة التدريس، وتقارير كتابية أعدها طلاب المرحلة الثانوية بخصوص مشروع لمركز جاكوب جافيتز. وقد شملت الدراسة 120 طالباً ريفياً من الهنود الأمريكيين الأصليين، وقالت الباحثة: "إن المشاركين أقرّوا بأنّ علاقة الارتباط المشكلة بين الطلاب والمدارس والمجتمع المحلي تُعدّ جانباً مهماً من جوانب مشروع القفزة (LEAP Project)". وأضافت: "إنّه نتيجة للمشاركة في منهاج متميز؛ فقد تحسّن أداء الطلاب في اختبار الاستعداد المدرسي واختبار الكلية الأمريكية، وواصلوا بنشاط تعليمهم بعد التخرج في المدرسة الثانوية، وتقدّموا بطلبات مساعدة مالية في أثناء التقدّم بطلبات الالتحاق بالكلية".

من جانب آخر، استقصى ووريل (Worrell, Szarko, & Gabelko, 2001) معدل التحاق بعض الطلاب من هذه الفئة بأحد البرامج الصيفية في حرم إحدى الجامعات. وشملت عيّنة الدراسة 316 طالباً، وتبيّن أنّ نسبة الالتحاق بهذا البرنامج بلغت 44% بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين الاستثنائيين، الذين حصلوا على مساعدة مالية للانضمام إلى هذا البرنامج، وعلى مساعدة إرشادية وتوجيهية وإشرافية. وقد تجاوزت نسبة الطلاب الموهوبين الاستثنائيين نسبة الملتحقين العاديين 40%.

من المهم أن لا يقتصر الإرشاد على الطلاب الموهوبين فحسب، بل ينبغي أن يشمل أولياء الأمور الذين يحتاجون إلى مساعدة في استكشاف فرص الوظائف، والتقدّم بطلبات التحاق بالكلية، والحصول على منح وبعثات دراسية. وقد أكّدت دراسات الحالة التي أجراها نيتو (Nieto, 1992) بخصوص خبرات عدد من طلاب المرحلة الثانوية المختلفين ثقافياً، ضرورة توفير التوجيه المهني والأكاديمي للعائلات. وأكّدت نانسي شافكين وويليامز (Chavkin & Williams, 1993) ضرورة توعية أولياء الأمور (عن طريق مترجم في بعض الحالات) بشأن المصادر المتوافرة، وأهمية التعليم العالي.

وقد تبيّن أنّ أولياء الأمور المختلفين ثقافياً يتعاملون مع دور المدرسة وعلاقتهم بتعليم أطفالهم بطرائق مختلفة؛ إذ أعربت شافكين وويليامز (1993) عن اعتقادهما بأنّ أولياء الأمور المختلفين ثقافياً ليسوا مطلعين أو مهتمين بتعليم أبنائهم مقارنة بأولياء الأمور الإنجلو

– أمريكيين. لكنّ دراساتهم، إلى جانب دراسات كلارك (1984)، وفريزر وباساو (1994)، وفان تاسيل – باسكا (1989) لم تؤيّد هذه الاعتقادات. صحيح أنّ الفروق الثقافية قد تحدّ من درجة مشاركة أولياء الأمور، لكنّها لا تحدّ – حتماً – من اهتمامهم بتعليم أطفالهم. فمثلاً، أشار نيتو (1992) إلى أنّ بعض أولياء الأمور من أصول إسبانية وآسيوية لا يشعرون بارتياح كبير تجاه المعلّمين، وأنّهم يذعنون للمدارس أكثر من أولياء الأمور السود الأمريكيين، والبيض من غير الإسبانيين، ويميلون إلى اتخاذ مواقف معارضة من المدارس. ولذلك، فإنّ اتصالهم بها يكون قليلاً. ومع ذلك، أشار مسح أجراه ريتير، ومونت – رينو، ودورنبوش (Ritter, Mont-Reynaud, 1993 & Dornbusch)، إلى أنّ أولياء الأمور من أصول إسبانية يهتمون بتعليم أبنائهم، وأنّ 97% منهم يرغبون في أن يعرفهم المعلّمون بالطرائق التي يمكن بها مساعدة أطفالهم على حلّ الواجبات البيتية.

وفي تقرير عن مشروع مانديلا (Mandela Project)، الذي نظّمه مركز جاكوب جافيتز، لاحظت فكتوريا داميانى (Damiani, 1996) أنّ 87 عائلة خدّمتها البرنامج كانت تشعر أنّها غير متيقنة ممّا تقدّمه المدارس لأطفالها، واستنتجت أنّ المشرفين على برامج المدارس كانوا بحاجة إلى مراجعة أساليب تواصلهم مع العائلات. فضلاً عن الحاجة إلى زيادة انخراط أولياء الأمور في التخطيط التربوي.

وفي دراسات حالة لأطفال صغار متنوعين ثقافياً، لاحظت كارول تملنسون، وكالاهان، وليلى (Tomlinson, Callahan & Lelli, 1997) أنّ مشاركة أولياء الأمور زادت من اهتمام العائلات وانسجامها وفهمها للطفل الموهوب. وبالمثل، فقد ذكر كلارك (1984) أنّ مشاركة أولياء الأمور في خبرة الطالب الأكاديمية أثّرت بفاعلية في حياة الطلاب الناجحين المختلفين ثقافياً.

ومن الأشياء التي تُسهّم – تحديداً – في التحصيل الأكاديمي: تشجيع عادة الواجب البيتي، ومراجعة الدروس المطلوبة ومناقشتها. وهذه المناقشات، كما يقول كلارك، تبني خطوط تواصل بين ولي الأمر والطفل والمدرسة. وسواء تواصل أولياء الأمور مع المعلّمين في المدارس، أو كانوا داعمين ومشجعين في البيت، فإنّ البحوث تؤكّد أنّ إنجاز الطالب مرده – جزئياً – هذا

الدعم والتشجيع. ومما لا شك فيه أنّ أولياء الأمور المختلفين ثقافياً ولغوياً يهتمون بتعليم أبنائهم، ويقع على كاهل المدارس أن تبادر وتشجع مشاركتهم في العملية التعليمية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في المدرسة:

- ☞ منح المعلمين والمرشدين والمديرين فرصة لتعرف وجهات نظر كل ثقافة من الثقافات التي يمثلها طلابهم.
- ☞ تشجيع تضمين البرنامج التعليمي لغرفة الصف والمدرسة منهاجاً متعدد الثقافات، وتدرّساً متجاوباً ثقافياً.
- ☞ البحث عن طرائق أخرى لاكتشاف الموهبة بين الطلاب المختلفين ثقافياً، تراعي التوقعات اللغوية والثقافية الخاصة بهم.
- ☞ التواصل مع أولياء الأمور؛ لبناء جسور بين البيت والمدرسة، وإعلام أولياء الأمور بما يمكن أن يقدمه برنامج الموهوبين لأطفالهم، وما تعنيه المدرسة بالموهبة، وما يمكن لأولياء الأمور فعله لمساعدة أطفالهم.
- ☞ العمل على تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين المختلفين ثقافياً، عن طريق التدخلات الفاعلة، وإنشاء علاقة حميمة وشخصية بين المعلمين والطلاب.
- ☞ التشاور مع أولياء الأمور والطلاب بشأن التخطيط للدراسة الجامعية، والفرص الوظيفية المتوافرة.

المراجع

- Alamprese, J., & Erlanger, W. (1989). *No gift wasted: Effective strategies for educating highly able, disadvantaged students in mathematics and science*. Washington, DC: COSMOS Corporation.
- Baldwin, A. Y. (2002). Culturally diverse students who are gifted. *Exceptionality*, 10, 139-147.

- Bernal, E. M. (2002). Three ways to achieve a more equitable representation of culturally and linguistically different students in GT programs. *Roeper Review*, 24, 82–89.
- Callahan, C. M., & McIntire, J. A. (1994). *Identifying outstanding talent in American Indian and Alaska Native students*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Chavkin, N., & Williams, D. L. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 107–119). Albany, NY: State University of New York Press.
- Clark, R. (1984). *Family life and school achievement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Damiani, V. B. (1996). The individual family support plan: A tool to assist special populations of gifted learners. *Roeper Review*, 18, 293–298.
- Fernandez, A., Gay, L., Lucky, L., & Gavilan, M. (1998). Teacher perceptions of gifted Hispanic limited English proficient students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 335–351.
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, 42, 217–225.
- Ford, D. Y., Harris, J. J., Tyson, C. A., & Trotman, M. F. (2002). Beyond deficit thinking. *Roeper Review*, 24, 52–59.
- Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential* (Research Monograph No. 9412). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Garcia, E. (1993). Language, culture, and education. In L. Darling–Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 19, pp. 51–98). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kirschenbaum, R. (1988). Methods for identifying the gifted and talented American Indian student. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 53–63.
- Kitano, M. K., & DiJiosia, M. (2002). Are Asian and Pacific Americans overrepresented in programs for the gifted? *Roeper Review*, 24, 76–80.
- Lidz, C. S., & Macrine, S. L. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners. *School Psychology International*, 22, 74–96.

- Lohman, D. F. (2005). Review of Naglieri and Ford (2003): Does the Naglieri Non-verbal Ability Test identify equal proportions of high-scoring White, Black, and Hispanic students? *Gifted Child Quarterly*, 49, 19-28.
- Mills, C., & Tissot, S. (1995). Identifying academic potential in students from underrepresented populations: Is using the Raven's Progressive Matrices a good idea? *Gifted Child Quarterly*, 39, 209-217.
- Montgomery, D. (2001). Increasing Native American Indian involvement in gifted programs in rural schools. *Psychology in the Schools*, 38, 467-475.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly*, 47, 155-160.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains, NY: Longman.
- Osterling, J. P. (2001). Waking the sleeping giant: Engaging and capitalizing on the sociocultural strengths of the Latino community. *Bilingual Research Journal*, 25(1 & 2), 1-28.
- Plucker, J. (1996). Gifted Asian-American students: Identification, curricular, and counseling concerns. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 315-343.
- Ritter, P., Mont-Reynaud, R., & Dornbusch, S. (1993). *Minority families and their youth: Concern, encouragement, and support for school achievement*. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 107-119). Albany, NY: State University of New York Press.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. In J. T. Spence (Ed.), *Annual review of psychology* (Vol. 49, pp. 117-139). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Robinson, A., Bradley, R., & Stanley, T. D. (1990). Opportunity to achieve: Identifying mathematically gifted Black students. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 1-12.
- Sarouphim, K. M. (2001). DISCOVER: Concurrent validity, gender differences, and identification of minority students. *Gifted Child Quarterly*, 45, 130-138.
- Shaunessy, E., Karnes, F. A., & Cobb, Y. (2004). Assessing potentially gifted students from lower socioeconomic status with nonverbal measures of intelligence. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 1129-1138.

- Sheets, R. (1994, April). *College Board Advanced Placement Spanish Literature for atrisk native speakers: A model with multicultural, bilingual, and gifted dimensions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Stevenson, H., Lee, S., & Chen, C. (1994). Education of gifted and talented students in mainland China, Taiwan, and Japan. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 104–130.
- Strom, R., Johnson, A., Strom, S., & Strom, P. (1992). Educating gifted Hispanic children and their parents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 14, 383–393.
- Sue, D., & Sue, D. W. (1991). Counseling strategies for Chinese Americans. In C. C. Lee & B. L. Richardson (Eds.), *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity* (pp. 79–90). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Tomine, S. I. (1991). Counseling Japanese Americans: From internment to reparation. In C. C. Lee & B. Richardson (Eds.), *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity* (pp. 91–105). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5–18.
- Tonemah, S. (1987). Assessing American Indian gifted and talented students' abilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 181–194.
- VanTassel–Baska, J. (1989). The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 222–226.
- Worrell, F. C., Szarko, J. E., & Gabelko, N. H. (2001). Multi–year persistence of non–traditional students in an academic talent development program. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 80–90.

الفصل الثامن والعشرون

الطلاب الواعدون من المجتمعات محدودة الدخل

توجد في الولايات المتحدة أعلى نسبة من الأطفال الذين يولدون لعائلات فقيرة (واحد من بين كل خمسة أطفال أكثر من أي دولة نامية في العالم) (مكتب الإحصاء الأمريكي، 2004). وتتولى مدارس كثيرة خدمة الأطفال المحاطين ببيئة فقيرة. فمثلاً، في إحدى الولايات الجنوبية الشرقية، ينضم اثنان من كل ثلاثة أطفال مسجلين في المدرسة إلى برنامج تغذية مجاني أو منخفض السعر.

وعلى الرغم من وطأة الفقر، إلا أن هناك أطفالاً واعدين (Promising) أكاديمياً من بين الأطفال المولودين في فقر مدقع، وهم يدرسون في مدارس التجمّعات السكانية المتدنية الدخل. ونظراً إلى حواجز الفقر؛ فإنهم يتعرضون غالباً للتجاهل، ويُستثنون من البرامج والخدمات الخاصة بالطلاب الموهوبين. ولسوء الطالع، فقد لا تعمل إجراءات الكشف عن المواهب لمصلحتهم، إلا أن هناك افتراضات كثيرة من المعلمين وأولياء الأمور وصنّاع القرار تقيد بقدرتهم على النجاح الأكاديمي. ومع أنّهم يواجهون تحديات صعبة، إلا أن الدلائل تشير إلى تمتع الطلاب الفقراء الواعدين بالمرونة، والقدرة على النجاح في ظلّ ظروف العوز الضاغطة والآمال المتدنية. وعلاوة على ذلك، فإن البرامج والخدمات التي تتميز بالتدريس المكثّف والمدة الزمنية الكافية التي تراعي ظروف العائلة، يمكن أن تضاعف التحصيل، وتأخذ بيد هؤلاء الطلاب إلى مسار تعلّم ناجح.

ما الذي نعرفه؟

يعاني عدد كبير من الأطفال والمراهقين الفقراء في جميع أنحاء العالم. وحتى في الدول النامية نفسها، فإن الفقر يؤثر في العائلات، ويترجم إلى نتائج دراسية سلبية من الأطفال. ومن المحتمل جداً أن يتعرض الأطفال الفقراء لخطر المرض، والصعوبات المعرفية، والتحصيل الضعيف (Parrish, 2004). وعلى الرغم من تأثيرات الفقر في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أنه يوجد طلاب ناجحون يحققون تحصيلاً عالياً، أو لديهم القدرة على ذلك، ولكنهم محرومون من البرامج والخدمات المخصصة للطلاب الموهوبين أسوة بزملائهم الموسرين. وقد دعا روبنسون (Robinson, 2003) القائمين على برامج الموهوبين إلى شمول الفقراء الواعدين من أجل تحقيق المساواة.

وفي مراجعة وتجميع للأدبيات الخاصة بالطلاب الواعدين من ذوي الدخل المنخفض وقلة تمثيلهم في برامج الموهوبين، تحدّث الباحث عن ثلاثة موضوعات رئيسة بالنسبة إلى الممارسات القائمة على الدليل؛ أولها: الممارسات المستخدمة في اكتشاف الموهبة. وثانيها: الدور الحاسم لنظم الدعم العائلي. وثالثها: توقّعات المدرسة وممارساتها وفهم العائلة لهذه الممارسات. وعلى الرغم من أن هذه الموضوعات الثلاثة ليست منفصلة عن بعضها بعضاً، إلا أننا سنناقش كلّاً منها على حدة.

التعرّف إلى الطلاب الواعدين من ذوي الدخل المنخفض

على الرغم من الزيادة في استخدام المعايير المتعدّدة، إلا أن اكتشاف الطلاب الموهوبين لا يزال خاضعاً لدرجات الاختبارات المقنّنة. وعادة ما تكون هذه اختبارات ورقة وقلم تحصيلية، فيصنّف الطلاب الذين يحصلون على أعلى الدرجات إلى موهوبين، ويرشّحون للبرامج الخاصة بالموهوبين. وبذا، يتبيّن أنّ الموهبة مرتبطة بدرجات الاختبار عملياً، إن لم يكن فلسفياً. قد يكون من الممكن اكتشاف الطلاب الفقراء الواعدين عن طريق علامات الاختبار التقليدي، ولكن الكثيرين منهم يتم تجاهلهم. ولمعالجة هذه المشكلة، دعا باحثون كثيرون إلى اعتماد طريقة بديلة أو موسّعة لاكتشاف هؤلاء الطلاب الموهوبين.

ففي مسح وطني لممارسات اكتشاف المواهب، توصل هونساكر (Hunsaker, 1994) إلى وجود إستراتيجيات بديلة تشمل: قوائم الشطب، وجداول الدرجات التي يستخدمها المعلمون، والتفاعل الاجتماعي داخل الغرفة الصفية، ومؤشرات الإبداع، وأنشطة حل المشكلات، وملفات إنجاز الطلاب، والتسكين الجزئي في برامج الموهوبين مدّة تجريبية. ووجد أنّ إجراءات الكشف والقياس والملاحظة لطلاب الروضة - مدعومة من مشروع جاكوب جافيتز - كانت إجراءات ناجحة في التعرف إلى الطلاب الصغار الموهوبين عن طريق منحى دراسة الحالة (Borland & Wright, 1994). وفي مقياس على مستوى عموم البلاد، ازداد عدد الطلاب الموهوبين المكتشفين عن طريق مهام الأداء (VanTassel-Baska, Johnson, & Avery, 2002).

وبعد مرور سنتين من التسكين والأداء في البرامج، أفاد المعلمون ومنسّقو البرامج في ثلثي المدارس المستطلعة أنّ الطلاب الذين جرى اكتشافهم عن طريق هذه المهام تمتعوا بدافعية عالية، وأحرزوا تقدماً (VanTassel-Baska, Feng, Quek, & Struck, 2004). يوجد منحى آخر للتعرف إلى الطلاب الموهوبين من ذوي الدخل المنخفض؛ هو إجراء غرفة الصف التجريبي، الذي يُعطى فيه كلّ طالب في الصف الفرصة ذاتها لحل المشكلات، والمشاركة في أنشطة تشبه أنشطة الموهبة من أجل إظهار قدرته على المشاركة في برامج الموهوبين (Jatko, 1995).

تكمّن فائدة استخدام النظم البديلة والموسعة في أنّها توفر الفرصة لمزيد من الطلاب للالتحاق ببرامج الموهبة. ولكنّ هذه المناحي لا تخلو من المآخذ. وعلى أيّ حال، فإنّ هناك شكّاً في صدق المناحي البديلة أو القياسات المتعدّدة وثباتها، خاصة إذا صمّمت محلياً (Plucker, Callahan, & Tomchin, 1996). وربّما يحتاج تطبيق إجراءات الكشف الموسّعة إلى كثير من الوقت والمال. وتمثّل الكلفة مشكلة معقّدة للمدارس التي تحوي عدداً كبيراً من الطلاب الفقراء، وأنّ إجراءات التعرف تحتاج إلى عمالة، ويمكنها أن تستهلك الموارد الشحيحة أصلاً، لدرجة لا يتبقى معها سوى دولارات قليلة لخدمة الطلاب.

خدمة الطلاب الموهوبين من ذوي الدخل المحدود

على الرغم من أن قضية الكشف عن الموهبة حظيت بمعظم الاهتمام، إلا أنه جرى تطوير برامج وخدمات ناجحة وتطبيقها. فقد حدّد مشروع سينيرجي (Project Synergy) * -مثلاً- الطلاب الموهوبين في رياض الأطفال، ثمّ نقلهم إلى الصف الثاني في برنامج موهوبين بمدرسة تجريبية، وتابعهم طويلاً إلى أن وصلوا إلى الصف الثامن (Borland, Schnur, & Wright, 2000). وشملت العناصر الرئيسة التي حدّدها الباحثون صفوف الخدمات المؤقتة، والتوجيه، والدعم العائلي، وإرسال رسالة إلى الطلاب المتميّزين بأنهم استثنائيون.

توجد عناصر رئيسة مماثلة يميّز بها برنامج آخر لخدمة الطلاب الواعدين بالموهبة من ذوي الدخل المحدود، عن طريق التعاون بين المدرسة والجامعة. ويدعى هذا البرنامج مشروع «إثارة» (EXCITE Project) **، وقد صمّم لوضع مزيد من الطلاب المختلفين ثقافياً في برامج الرياضيات والعلوم في المدرسة الثانوية، مع أن البرنامج يخدم أيضاً نسبة كبيرة من الطلاب المؤهلين لبرنامج التغذية المجانية أو المنخفضة الثمن (Olszewski-Kubilius, Lee, Ngoi, & Ngoi, 2004).

وبصورة أكثر تحديداً، أفاد مسؤولو المدرسة أن ما نسبته 48,7% من الطلاب كانوا مؤهلين، أن 51,3% منهم كانوا غير مؤهلين. وبذا، فإنّ واحداً من كلّ طالبين ينتمي إلى أسرة ذات دخل منخفض. تبدأ خدمات هذا البرنامج في الصف الثالث بعد انتهاء الدوام بدروس إثرائية في المدارس الثانوية المحلية و صفوف الإثراء الصيفية. ويتبع هذه البرامج دروس إثراء أيام عطلة نهاية الأسبوع لطلاب الصفوف 4 - 6، مع مقررات إلزامية في الرياضيات والعلوم، بدءاً بالصف الخامس. وفي الصف السادس، يُطلَب إلى الطلاب حضور برنامج صيفي في حرم جامعة نورثوستيرن. ومرة أخرى، يتعرّض هؤلاء الطلاب لمقرر في الرياضيات أو العلوم.

* تعني كلمة Synergy العمل المشترك، أو العمل الجماعي، والتفاعل بين عناصر عدّة لإنتاج أثر جماعي أكبر من الأثر الفردي. ويهدف هذا المشروع إلى إجراء دراسات عن ممارسات تدريس الطلاب الموهوبين في مختلف الموضوعات، وطرائق التعرف إليهم، ودعمهم - المترجم.

** مشروع EXCITE: مشروع تعاوني يقدم دعماً وبرامج للطلاب خارج المدرسة في عطل نهاية الأسبوع والعطلة الصيفية، من بينها: الإرشاد، والتوجيه، وإلحاق الموهوبين، خاصة الفقراء منهم، ببرامج التسكين - المترجم.

يوفر مشروع «إثارة» أيضاً دعماً متميزاً عن طريق الإعداد لاختبار التسكين لما قبل الجبر، ومجموعات الدراسة التعاونية المنظمة في أثناء الدوام المدرسي. ويتوافر لتنفيذ المشروع مجموعة من المتخصصين، بمن فيهم مدربو المشروع، وخبراء علم النفس، وموجهو طلاب المدرسة الثانوية، ومترجم للعائلات من أصول إسبانية. وقد تابع هذا البرنامج ثلاث مجموعات طلابية، وأبلغ عن نسبة استمرارية بلغت 97,2%، و78,9%، و77,8% للمجموعات: الأولى، والثانية، والثالثة على التوالي. ووجدت بولا أولزيسكي وزملاؤها 2004 أيضاً أن الطلاب «حقّقوا علامات مرتفعة في المدرسة، وكان أدائهم متميّزاً في الاختبارات المعيارية التي تنظّمها الولاية في الرياضيات والعلوم» (ص 127). يُذكر أن مشروع (EXCITE Project) يمتد لسنوات عدّة مثل مشروع سينيرجي.

من جانب آخر، تشدّد دراسات الحالة للطلاب الواعدين الفقراء على كثافة الخدمات المطلوبة للأطفال اليافعين الفقراء، والزمن الذي يستغرقه تقديمها (Hébert, 2002). إنّ ما يُحدث التغيير حقاً هو التوقّعات العالية من المعلمين، وفرص حلّ المشكلات الواقعية، والأنشطة اللاصفية، والمشاركة المستمرة من البالغين المهتمين، وهي قضايا متكرّرة الحدوث في البرامج والخدمات. أمّا بالنسبة إلى فاعلية تعليم الطلاب الموهوبين من ذوي الدخل المنخفض، فتوجد أدلة متوافرة حالياً لتوجيه المدارس. ولكن، هناك حاجة إلى حشد موارد المجتمع وإرادته لوضع الممارسات الناجحة والمحافظة عليها.

دور أولياء الأمور

بناء جسر بين البيت والمدرسة

يُسهم أولياء الأمور بفاعلية في تطوير الفرص الخاصة بالأطفال الموهوبين بصرف النظر عن دخل العائلة. وقد شملت الدراسات التي أجراها كلارك، وآخرون، مقاومة الطلاب لبيئات الفقر الضاغطة، وأشار الباحثون إلى أنّ الارتباط بين أولياء الأمور وأعضاء العائلة الآخرين والموجهين يُعدّ عاملاً مهماً جداً في نجاح الطالب.

يتعين توعية العائلات الفقيرة بما يمكن أن تسهم فيه بخصوص التنمية التربوية لأبنائها الموهوبين. وقد ضمت البرامج والخدمات الفاعلة للطلاب الموهوبين الفقراء أولياء الأمور بوصفهم مشاركين رئيسين. فمثلاً، أظهرت دراسة حالة أجرتها دايان (Barone & Schneider, 2003) أن طفلاً فقيراً موهوباً معرضاً للخطر في مدرسة ريفية اتبع هذا النموذج. فقد وفّرت الأم بيئة تعليمية ثرية لابنها وشقيقين له أصغر سنّاً، وشاركت في نقاشات تعليمية في البيت، وتطوعت للعمل في المدرسة. وبالمثل، أكّدت دراسة متابعة لطلاب برنامج (Head Start) في الصف الثالث أن أولياء أمور الطلاب الفقراء الواعدين تميّزوا باتجاهات إيجابية تجاه تربية أبنائهم وتجاه المدرسة (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey, 2002). وفيما يخصّ الياfecين الواعدين الفقراء من الأكبر سنّاً، فقد حافظ دور الأم في دعم التحصيل على فاعليته مع انتقال المراهقين إلى الصف التاسع (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey, 2002).

وعلى مدى الفئات العمرية، ساعد أعضاء العائلة الداعمون كثيراً من الأبناء الواعدين الفقراء، ووفّروا لهم الحماية والدعم في أثناء تحقيق أهدافهم الأكاديمية. وهكذا، فإنّ برامج الموهوبين التي تتجاهل أهمية العائلة ولا تشركها في خدمات البرنامج تخاطر بأن تكون فاشلة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

تذكير الوالدين اللذين يعتقدان أنّ طفلهما موهوب بضرورة الإصرار على تطبيق إستراتيجيات قياس بديلة أو موسّعة إذا لم تنجح الطرائق التقليدية. ويتعين على أولياء الأمور سؤال المعلمين والإداريين عن التعليمات المستخدمة لاكتشاف الأطفال الموهوبين، ومشاركة المعلمين فهمهم لقدرات الطفل.

في المدرسة:

تقاسم المعلومات مع أولياء أمور الطلاب ذوي الدخل المنخفض، وعدم استثنائهم من إعداد البرنامج الأكاديمي لأبنائهم؛ إذ يشعر العديد من أولياء الأمور أنهم لا يعرفون الكثير عما يمكنهم أن يفعلوه للمساعدة على تنمية مواهب أبنائهم الصغار أو المراهقين. لذا، فإنّ التوعية بالأهداف الأكاديمية في المدرسة يمكن أن تساعد أولياء الأمور وأفراد عائلاتهم على تقديم خبرات دعم تعلّمي في البيت. ويصبح بناء «عادة الواجب المنزلي» خطأً آخر للتواصل بين المدرسة والطفل وولي الأمر. وتعدّ التربية الأبوية والشراكة بين البيت والمدرسة من العوامل المهمة بخصوص فهم أولياء الأمور معنى الموهبة، وما يمكن فعله لتحفيز عملية تطويرها.

وجوب التركيز على جوانب القوة في العائلة، وعدم الاعتقاد بوجود نقص في الدعم الأبوي أو العائلي الممتد في البيوت الفقيرة؛ لأنّ التوقعات والآمال الكبيرة لا تتحدّد بدخول العائلة أو تركيبتها. ويتعيّن قياس نظام الدعم لكلّ طالب، وبناء برامج تراعي أنظمة الدعم الاجتماعي لكلّ طالب منفرد، سواء كان هذا الدعم عن طريق نوادي المدرسة لتطوير القيادة، أو الدعم الأكاديمي عند الحاجة، أو أنشطة الإثراء الثقافي وبرامج الصيف، أو برنامج التوجيه (Olszewski-Kubilius, Grant, & Seibert, 1994).

اهتمام المشرفين على البرامج بمعالجة مشكلة عدم ثقة أولياء الأمور بالمدارس؛ لأنّ كثيراً من أولياء الأمور من ذوي الدخل المنخفض مرّوا أنفسهم بخبرات سلبية في المدرسة، أو شعروا بغربة عنها. لذا، فإنّهم يتشكّكون فيما يمكن أن تقدّمه المدارس لأبنائهم. وعلى النقيض من هؤلاء، فإنّ أولياء الأمور من ذوي الدخل المنخفض الذين يزورون المدرسة عند استدعائهم لأسباب غير تأديبية تتعلق بأبنائهم، يمكن أن يساعدوا المدرسة بالمعلومات التي تُسهم في تطوير الطالب وتحصيله (Clark, 1983).

تخصيص وقت لموظفي المدرسة لتوفير الدعم الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين وعائلاتهم من ذوي الدخل المنخفض. وتشمل مثل هذه الأنشطة التوجيه

- فيما يخص وضع أهداف واضحة، وتطوير الدافعية تجاه التعلّم، وزيارة بيوت الطلاب للتحدّث إلى أولياء الأمور، وتقديم النصّح والاستشارة لطلاب المرحلتين: الابتدائية والثانوية بخصوص فرص الوظائف، وتقديم طلبات للمنح الدراسية.
- تصميم برامج متميزة تركّز على نقاط قوة الطفل، لا نقاط ضعفه أو عيوبه. ومن الشائع أنّ برامج المدرسة المخصّصة للطلاب من ذوي الدخل المنخفض، تميل إلى أن تكون علاجية بطبيعتها بدلاً من أن تكون استكشافية وإثرائية، علماً بأنّ الطلاب الموهوبين الفقراء يحتاجون إلى برامج استكشاف وإثراء وتسريع.
- تمديد الوقت الذي يقضيه الطلاب في التعلّم. وتعدّ برامج ما بعد المدرسة، وعطلة نهاية الأسبوع، والصيف، والدراسة المستقلة، ومجموعات الدراسة التعاونية إستراتيجيات فاعلة للارتقاء بجودة الخدمات.
- توفير الإدارات المدرسية التنمية المهنية المطلوبة لتوعية المعلّمين والمستشارين بخصوص أيّ تحيّز قد يبدوونه نحو الطلاب الموهوبين من العائلات المنخفضة الدخل.
- حفز المعلّمين إلى التعلّم أكثر عن سياق العائلة وثقافة المجتمع في حياة الطلاب الفقراء.
- تشكيل هيئة من الأشخاص الذين يمكنهم المساعدة على تطوير الموارد المالية للبرنامج. يُذكر أنّ خدمة الطلاب الموهوبين من العائلات المنخفضة الدخل، ليست أولوية كبرى بالنسبة إلى كثير من المناطق التعليمية. وفي مثل هذه الحالات، يجب تأمين الالتزام المالي بخدمة الطلاب الموهوبين من العائلات المنخفضة الدخل. ويأتي ذلك الدعم المالي - أحياناً - من مصادر لا تتبع ميزانية المنطقة التعليمية، ولكنّ هذا أيضاً يتطلّب تنظيم حملة ضغط لجعل الموارد المالية جزءاً من أهداف خدمة الطلاب الموهوبين.

المراجع

- Alamprese, J., & Erlanger, W. (1989). *No gift wasted: Effective strategies for educating highly able, disadvantaged students in mathematics and science*. Washington, DC: COSMOS Corporation.

- Barone, D., & Schneider, R. (2003). Turning the looking glass inside out: A gifted student in an at-risk setting. *Gifted Child Quarterly*, 47, 259-271.
- Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 164-171.
- Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A post-positivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13-32.
- Callahan, C. A., Tomlinson, C. A., Moon, T. R., Tomchin, E. M., & Plucker, J. A. (1995). *Project START: Using a multiple intelligences model in identifying and promoting talent in high risk students* (Research Monograph No. 95136). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor Black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H., et al. (1995). *Educator's perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds* (Research Monograph No. 95216). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Gelbrich, J. A., & Hare, E. K. (1989). The effects of single parenthood on school achievement in a gifted population. *Gifted Child Quarterly*, 33, 115-117.
- Hébert, T. P. (2002). Educating gifted children from low socioeconomic backgrounds: Creating visions of a hopeful future. *Exceptionality*, 10, 127-138.
- Hunsaker, S. L. (1994). Adjustments to traditional procedures for identifying underserved students: Successes and failures. *Exceptional Children*, 61, 72-76.
- Jatko, B. (1995). Using a whole class tryout procedure for identifying economically disadvantaged students in three socioeconomically diverse schools. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 83-105.
- Konstantopoulos, S., Modi, M., & Hedges, L. V. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education*, 109, 344-382.
- Newman, B. M., Myers, M. C., Newman, P. R., Lohman, B. J., & Smith, V. L. (2000). The transition to high school for academically promising, urban, low-income African American youth. *Adolescence*, 35, 45-66.
- Olszewski-Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review*, 17, 20-25.

- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S-Y., Ngoi, M., & Ngoi, D. (2004). Addressing the achievement gap between minority and nonminority children by increasing access to gifted programs. *for the Education of the Gifted*, 28, 127-158.
- Parrish, M. (2004). Urban poverty and homelessness as hidden demographic variables relevant to academic achievement. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 203-211). Waco, TX: Prufrock Press.
- Passow, A. H., & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review*, 18, 198-202.
- Plucker, J. A., Callahan, C. A., & Tomchin, E. M. (1996). Wherefore art thou, multiple intelligences? Alternative assessments for identifying talent in ethnically diverse and low-income students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 81-92.
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27, 110-120.
- Robinson, N. M. (2003). Two wrongs do not make a right: Sacrificing the needs of gifted students does not solve society's unsolved problems. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 251-273.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2002). Factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46, 281-294.
- Sarouphim, K. M. (1999). DISCOVER: A promising alternative assessment for the identification of gifted minorities. *Gifted Child Quarterly*, 43, 244-251.
- U. S. Bureau of the Census. (2004). *Income, poverty, and health insurance coverage in the United States* (Table B-2). Retrieved May 3, 2006, from <http://www.npc.umich.edu/poverty/#5>
- Van Tassel-Baska, J., Feng, A. X., Quek, C., & Struck, J. (2004). A study of educators' and students' perceptions of academic success for underrepresented populations identified for gifted programs. *Psychology Science*, 46, 363-378.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D., & Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly*, 46, 110-123.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-85.

الفصل التاسع والعشرون

تنمية المعلمين مهنيًا

ربّما لا يوجد في الميدان التربوي موضوع تدخل تعليمي علاجي خضع لبحوث ودراسات شاملة أكثر ممّا خضع له موضوع تنمية المعلمين مهنيًا.

وقد أضاف العقد الماضي مزيداً من المصادقية إلى الدراسات السابقة التي أظهرت أنّ المعلمين الذين يطورون مهنتهم - في كلّ مجال من مجالات التدريس - يقودون طلابهم نحو مزيد من النجاحات مقارنة بالمعلمين الذين لا يفعلون ذلك. ويكتسب معلّمو الطلاب الموهوبين الميزة ذاتها عندما يخضعون للإعداد المهني، فيصبحون أكثر اهتماماً بحاجات الطلاب الموهوبين، ويستخدمون المزيد من الإستراتيجيات في تلبية هذه الحاجات، ويوفّرون مسارات نجاح موجّهة أكثر أمام الطلاب (Hansen & Feldhusen, 1994).

أولت البحوث الحديثة جانباً جديداً المزيد من الاهتمام، يتمثّل في فهم كيفية تأثير معتقدات المعلمين وتاريخهم الشخصي في نجاحهم وقدرتهم على إحداث تغييرات في أساليب التدريس لإفادة الطلاب الموهوبين (Brighton, 2003). وقد فصلت هذه البحوث مقاييس التعرف إلى معلّمي الطلاب الموهوبين ومهاراتهم.

ما الذي نعرفه؟

لم يبقَ شيء على حاله في العصر الحديث، فقد تغيّرت الأزمنة والأطفال والعائلات والمجتمعات على نحوٍ يحتم على المعلمين تحمّل مسؤولية مجازاة التغيّرات؛ لكي يحظى الطلاب بتعلّم مناسب في غرفهم الصفية. وبصرف النظر عن طبيعة مواهب الطلاب والصعوبات

التي تعترض طريقهم، فإنّ توافر فرص النمو والتعلّم واكتساب الثقة بالنفس وتحقيق الذات، سيمنحهم القدرة على مواكبة المستجدات، والتغلب على العقبات التي تواجههم، والإسهام بفاعلية في المجتمع؛ ما يحتم على المعلمين أيضاً عدم التوقّف عن البحث، واستكشاف كلّ ما هو جديد ومفيد.

وبوجه عام، تعتمد المناطق التعليمية إلى تنمية مهارات المعلمين وتطويرها -في أثناء الخدمة- عن طريق التدريب، وعقد جلسات (ورش) العمل، وغيرهما من الوسائل؛ بغية إعداد جيل واعٍ من المعلمين قادرٍ على مواكبة كلّ ما هو جديد في مجال المعرفة والتقنية؛ ما يساعد على تعزيز مهاراتهم وتطويرها في حقل التدريس. ولا شكّ في أنّ جهود التنمية المهنية لإعداد العاملين في المدارس، الذين يرعون حاجات الطلاب الموهوبين، تُسهم بفاعلية في مساعدة هذه الشريحة من الطلاب على تحقيق أهدافها (Dettmer, Landrum, & Miller, 2006). وقد بُذلت على مدى سنوات طويلة جهود لرسم صورة واضحة لمواصفات المعلمين الأكفاء القادرين على التعامل مع الطلاب الموهوبين ومعتقداتهم وكفاياتهم (Bishop, 1968; Feldhusen & Hansen, 1987). وهدفت هذه الجهود إلى تحديد الإستراتيجيات الناجحة، وتعليمها للمعلمين كافة.

يُذكر أنّ المنظّمات المهنية المعنية بتعليم الموهوبين تمكّنت في السنوات العشر الأخيرة من وضع مجموعة من المقاييس للبرامج الجامعية التي تُعنى بتعليم الموهوبين (National Association for Gifted Children, 1995)، ولجزء من برنامج تعليم الموهوبين؛ من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر بخصيص التنمية المهنية (Landrum & Shaklee, 1998)، ومجموعة المقاييس المشتركة لتأهيل المعلمين في مجال تدريس الموهوبين (Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted [CEC-TAG], & National Association for Gifted Children [NAGC], 2004) وتكمن أهمية إعداد العاملين كافة في المدرسة لتلبية هذه المقاييس، في أنشطة التنمية المهنية

التي تستخدم أفضل الممارسات، ويُعهد إليها بإجراء التعديلات الممكنة ضمن تركيبة الغرفة الصفية وضغوطها اليومية.

توجد ثلاثة جوانب للتنمية المهنية، ويُعدّ كلٌّ منها عاملاً مهماً في إعداد المعلم؛ وهي: التدريب قبل الخدمة، والتدريب في أثناء الخدمة أو تطوير هيئة أعضاء التدريس، والنمو المهني الشخصي. ولأنّ كل واحد من هذه الجوانب يعالج منظوراً مختلفاً؛ فمن المهم فهم كيفية دمجها كلّها لتحقيق الفائدة القصوى للطلاب، والرضا الشخصي للمعلمين. ومن شأن جوانب النمو هذه أن تحسّن عملية التدريس، وتساعد المعلمين الأكفاء على الاحتفاظ بوظائفهم.

المعلمون ما قبل الخدمة

يشعر المعلمون قبل الخدمة بالإثارة والحماسة للالتحاق بمهنة التدريس، ويعتقد معظمهم أنّهم مستعدون للتعامل مع تحديات الغرفة الصفية. فهم يحملون أفكاراً خاصة عن الأطفال، وعن أعمال المدرسة التي اكتسبوها من دراستهم. وفيما يخصّ الغرف الصفية والجدالية غير المتجانسة، فقد أثبتت الأفكار التقليدية أنّها غير كافية لتلبية حاجات عدد كبير من الطلاب. ومع ذلك، أشارت البحوث على مدى السنين الماضية إلى أنّ طلاب الجامعة هؤلاء لا يغيّرون كثيراً من قناعاتهم في أثناء مسيرتهم المهنية (Kagan, 1992; Lasley, 1980; Tabachnick & Zeichner, 1984).

من جانبه، يرى باجارييس (Pajares, 1992) أنّ الأفراد الذين يختارون مهنة التدريس كانوا -في الأغلب- من الطلاب الناجحين في المدرسة. وبذا، فليس لديهم ما يدعو إلى تغيير معتقداتهم عن التدريس. وفي حال تعالج برامج إعداد المعلمين تعليم الموهوبين، ولم يملك المعلمون المتدربون خبرات إيجابية في الممارسة العملية والتدريس، فإنّهم لن يكونوا قادرين على إيجاد منهاج مناسب، وتوفير بيئة ملائمة لطلابهم الموهوبين (Fullan & Hargreaves, 1992).

توصّلت توملينسون وزملاؤها (Tomlinson et al., 1994) إلى أنّ معلّمي المستقبل يؤمنون بوجود فروق بين الطلاب، إلّا أنّهم لا يملكون معتقدات واضحة بخصوص قياسها

وتلبيتها. وذكر الباحثون أنّ هؤلاء المعلمين الدارسين يركّزون على إدارة الغرفة الصفية، وتغطية المادة الدراسية. ومع ذلك، فهم لا يحظون بأيّ مكافأة من مشرفي الجامعة والمعلمين المتعاونين جرّاء اهتمامهم بحاجات الطلاب الموهوبين. من جانب آخر، بحث غودنوه (Goodnough, 2000) مقررّاً جامعياً ذا هدف وحيد، هو التأكد من قناعات الطلاب الخريجين حيال الطلاب الموهوبين. وأظهرت نتائج البحث أنّ الطلاب جميعاً الذين شاركوا في الدراسة أقرّوا بوجود تغيير في أفكارهم واتجاهاتهم بخصوص الموهبة. فالذين كانوا يتبنّون أفكاراً سلبية (ضيقة) كانت لديهم تصوّرات فضفاضة لمدى القدرات والموهب. أمّا الذين اعتقدوا بحاجة الطلاب النابغين إلى مساعدة بسيطة للنجاح فأخذوا يدركون أهمية المنهاج المتميز في غرفة الصف للطبة كافة، بمنّ فيهم الطلاب الموهوبون. وفي واقع الأمر، فإنّ كثيراً من الجامعات تقدّم مقررّاً واحداً -على الأقل- مع مكّون عملي لطلاب الجامعة. وقد توصّلت الدراسات السابقة إلى نتائج مماثلة (e.g., Bangel, Enersen, Capobianco, & Moon, 2006)، إلا أنّ المقررات لم تكن مطلوبة، ولهذا فانحصر تأثيرها فقط في مجموعة صغيرة من المعلمين الدارسين.

لقد ساد الاعتقاد بأنّ المعلمين الجدد قد يتركّون الجامعة وفي جعبتهم أفكار عصرية حديثة، لكنّ الحقيقة هي أنّهم غير جاهزين لضغوط وظائفهم الجديدة، فيميلون إلى المنحى الذي يدور حول المعلم الذي يألّفونه (Calderhead & Robson, 1991; Veenman, 1984). ثمّ يكتشفون أنّهم لا يملكون مهارات الإدارة أو إستراتيجيات التدريس لتلبية حاجات مستويات التعلّم المتعدّدة للطلاب في غرفهم الصفية (George & Rubin, 1992; Hallahan & Kaufman, 1994). وهم في الحقيقة قد يفتقرون إلى مهارات التدريس الأساسية، ويجهلون الجهة أو المصدر الذي قد يساعدهم في أوضاعهم الجديدة، ويشعرون بالعزلة بين أكثر زملائهم خبرة (Moon, Callahan, & Tomlinson, 1999).

وقد توصّلت كارول توملنسون وزملاؤها (1994) إلى أنّ المعلمين الدارسين يقرّون بالآتي:

- وجود فروق بين الطلاب.
- الجهل بكيفية تحديد هذه الفروق وما تعنيه بالنسبة إلى الطلاب.

- افتقارهم إلى المعرفة الكافية بكيفية تمايز التدريس.
- الاعتقاد بضرورة الاعتماد على الطلاب الموهوبين في قيادة مجموعات الدراسة التعاونية، أو عملية التوجيه.
- الشعور بثقل الأعباء الناجمة عن مهام التدريس ومسؤولياته، وهم يعتقدون أنهم لا يتمتعون بمعرفة (خلفية) جامعية يستمدون منها إستراتيجيات للتغيير (ص 109 – 112).

وفي هذا السياق، تقول آن روبنسون (1994) : «... لقد اكتسب المعلمون المتدربون عاطفة احتضان الطلاب جميعهم، إلا أنهم لم يكتسبوا الفهم أو المهارات لتطبيق هذه العاطفة» (ص 100).

درست آن روبنسون وكولوف (2006) الصعوبات التي واجهت برامج إعداد المعلمين للعمل مع الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية. ففي الوقت الذي لا تعالج فيه الكتابات هذا المستوى بالنسبة إلى المعلمين الدارسين، استنتج الباحثان هذه الصعوبات من دراسات معلّمي المرحلة الابتدائية، ومن خبرتهما الذاتية، وحاجات معلّمي المرحلة الثانوية ومسؤولياتهم. وبالإضافة إلى الخبرة الضرورية بشأن طبيعة الموهبة، فقد درس الباحثان تطوير الموهبة الاستثنائية والحاجات الاجتماعية والعاطفية للمراهقين الموهوبين. وأشارا إلى الدور الحاسم الذي يلعبه تمايز المنهاج في مختلف جوانب المحتوى في تلبية حاجات الطلاب الموهوبين في مجال الرياضيات، والعلوم، واللغة، والفن، أو أي من مجالات الدراسة الثانوية.

المعلمون في أثناء الخدمة

زخرت العقود الثلاثة الماضية بالبحوث التي تبين أن معلّمي الصفوف الذين يتلقون تدريباً على طبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، وكذا التدريب والتوجيه في الإستراتيجيات المناسبة للطلاب الموهوبين؛ يكونون في وضع أفضل لاكتشاف الطلاب الموهوبين، وتلبية حاجاتهم.

وقد خفّف كاشيون وسولينغر (Cashion & Sullenger, 2000) تلك العبارة في دراستهما الموسومة بـ «بعد مرور عام» (one-year-later) حيال المعلمين الذين شاركوا في معهد

صيفي لتدريس الطلاب الموهوبين. فعلى الرغم من تحدّث المعلمين عن تطوير أساليبهم - في السنة اللاحقة للخدمة - في إستراتيجيات الطلاب (أفراداً، ومجموعات كاملة)، وكذا الدفاع عن تعليم الموهوبين والقيادة، إلّا أنّهم تحدّثوا أيضاً عن الصعوبات التي قلّلت من التزامهم ونجاحهم. أضف إلى ذلك عدم توافر الوقت الكافي، والاحباط، والقيود، مثل أعداد طلاب الصف، والشعور بالعزلة؛ أدّى إلى عدم اتساق تقدّم المعلمين.

وفي المقابل، وصف جنترى وكيلتي (Gentry and Keilty, 2004) خبرات تطوير المعلمين في أثناء الخدمة، التي طبّقت التجميع العنقودي المبتكر في المدارس الريفية والحضرية على حدّ سواء. ويشهد النجاح البعيد المدى لهذه المدارس على سنوات من التخطيط التدريجي الدقيق، والفهم الذي استغرق من المعلمين وقتاً طويلاً للاقتناع بالتغيير. ويرى الباحثان أنّ أيّ تغييرات من هذا النوع تبدأ بتشجيع النقاشات الرسمية وغير الرسمية بين المعلمين، وتنظيم الزيارات الميدانية والبحوث ذات العلاقة لبناء قاعدة معلومات، والطلب إلى المعلمين الإدلاء بأرائهم فيما يخصّ اختيار مسار عمل لحلّ المشكلات (مثل: ماذا نستطيع أن نفعل لخدمة الطلاب الموهوبين إذا لم نملك الموارد المالية اللازمة لغرفة المصادر، أو لاختصاصي تربية الموهوبين؟)، والتنفيذ الدقيق للتغيير، ودعم الخطة، مثل: توفير الوقت اللازم لإحداث التنمية المهنية للعاملين كافة في المدرسة، والحفاظ على أهداف النمو.

يعترف المعلمون الجُدد غالباً أنّ سنواتهم الأولى في التدريس تكون صعبة جداً؛ ما يعني أنّ استنتاجات كارول توملنسون وزملائها (1994) الخاصة بمعنى المستقبل ليست مجرد هموم، وإنّما هي حقائق بالنسبة إلى المعلمين المتدربين. ومع ذلك، فهناك قصص نجاح للعديد من المعلمين الذين يبدو أنّهم يملكون القناعات، والاتجاهات، والمعرفة، والبدئية الصحيحة، والسمات الأخرى التي تساعدهم على اتخاذ القرارات السليمة، والتعلّم كيفية إدارة الغرفة الصفية بسرعة.

من جانبها، وصفت جوف (Joffe, 2001) معلّمة جديدة من هذه الفئة، قادرة على التعامل مع تعقيدات الغرفة الصفية وتحدياتها؛ التي تضم طلاب متنوعين. وقد استخدمت هذه المعلّمة بعض الإستراتيجيات، مثل بدء السنة الدراسية بعرض سلسلة من الوحدات القصيرة بأساليب

متنوعة؛ لتحديد أيها أنسب لطلبتها، ثم أعادت كتابة دروس الكتب المدرسية لتجعلها أكثر مرونة وتمايزاً. وقد استخدمت معلمين وأولياء أمور آخرين بوصفهم مصادر.

راقبت المعلمة طلبتها عن قرب، كما قادها حدسها إلى حلّ المشكلات بطرائق إبداعية سليمة. وقد عملت بجدّ، وحظيت بالعديد من المزايا الأخرى بوصفها معلمة موهوبة. أمّا الآن فقد أصبح مديرو المدارس يستهدون بالمعايير المشتركة للمجلس الوطني للأطفال الموهوبين (2004)، في تعيين المعلمين الذين سيُدْرُسُون طلاباً موهوبين؛ معلمين يتمتعون بالحماسة الشديدة، وسعة الاطلاع، والتأمل، والإبداع، والالتزام بالتطور المستمر (Callahan, Cooper, & Glascock, 2003). وتشمل هذه المعايير تعليمات لفهم القوانين المتعلقة بتعليم الطلاب كافة، وأساساً تاريخية نظرية، وسمات الطلاب الموهوبين وعائلاتهم، واستراتيجيات التدريس، وبيئات التدريس، والقياسات، وقضايا التنوع الثقافي والإثني واللغوي والاقتصادي، وقضايا الجندر (النوع الاجتماعي)، وحاجات الطلاب الموهوبين من ذوي الصعوبات.

وقد لوحظ في المدة الأخيرة أنّ التنمية المهنية أخذت تركّز على التاريخ الشخصي، ومعتقدات المعلمين. بدأت دراسة برايتون (2003) لمعلمي المدرسة المتوسطة بمناقشة كيفية تأثير نجاحات المعلمين وفشلهم في موقفهم من الأفكار الجديدة. وذكر كوهين (Cohen) بصراحة:

«إنّ المعلمين الذين يحاولون إحداث مثل هذا التغيير هم أشخاص تاريخيون. إنهم لا يستطيعون أن يتخلّصوا من أفكارهم وأساليبهم القديمة، مثل التخلّص من معطف عتيق، ثم ارتداء معطف جديد... إنهم يتعاملون مع شخصياتهم المهنية القديمة بكلّ ما تحويه من أفكار وممارسات» (ص 179).

وجد برايتون أنّ الاتجاهات والمعتقدات الخاصة بطبيعة التعليم والتعلّم، قد ارتبطت -إلى حدّ كبير- بكيفية قبول المعلمين تحدي تغيير ممارساتهم مع الطلاب الموهوبين. فقد شاركوا في خبرات تنمية مهنية مكثّفة على مدى ثلاث سنوات، ودورات تدريبية، ودروس عرض، وتدرّيس مباشر لبناء معرفتهم ومهاراتهم. إنّ أولئك المعلمين الذين تناغمت معتقداتهم

المسبقة مع فلسفة تلبية الحاجات الأكاديمية المتنوعة لطلابهم، نجحوا - إلى حد كبير - في إحداث تغييرات متجذرة في خبرات التدريس التي تلقوها.

وفي دراسة عن المعتقدات، شملت منحنى دورة تدريبية أجراها ميغيه - نسبولي (Megay-Nespoli, 2001)، وطُرحت فيها أسئلة على المعلمين المتدربين، تناولت اتجاهاتهم نحو الطلاب الموهوبين، وثقتهم بتدريسهم، والإستراتيجيات التي استخدموها في أثناء عملية التدريس؛ أظهرت النتائج أنّ المعلمين أصبحوا بعد الدورة أكثر إدراكاً ووعياً بحاجات الطلاب الموهوبين، ولكنهم ظلّوا، مع ذلك، يكافحون من أجل تطبيق مهاراتهم المكتسبة حديثاً.

والفكرة الواعدة التي تشمل مبادئ التدريس المتأمل، ووضع أهداف ذاتية، والنمو الشخصي؛ هي خطة التطوير المهني الفردي (Collins, 1997; Sparks & Hirsh, 1997). طبّقت فرانسيس كيرنز وشونيسي (Karnes & Shaunessy, 2004) هذه الخطة على معلّمي الطلاب الموهوبين؛ لجعل التعليم المستمر أكثر معنى وجدوى. وتشمل الخطة دليل تأمل لمساعدة المعلمين على تعلّم المزيد عن أنفسهم، وعن أساليب تدريسهم وحاجاتهم، وأساليب طلابهم وحاجاتهم. وقد وضعوا أسئلة مهمة لهم شخصياً بدلاً من المشاركة في أنشطة أعدّها إداريو المدرسة. وتشمل الخطة التي صمّموها الطرائق التي سيستخدمونها في التدريس، وكيفية توثيق إنجازاتهم، وكذا تقويم فاعلية الخطة. وهذا العمل ليس مؤقتاً؛ إذ يمثل عملية مستمرة تزيد من احتمالات النجاح. وقد تدور الخطة حول نماذج الخدمة غير التقليدية، التي يمكن ربطها بشيء آخر، مثل: تدريب الأقران، والعمل المشترك (Collins)، والتعاون، والتشاور (Landrum, 2001).

النمو المهني الشخصي

تتضمّن الخطة الفردية المذكورة آنفاً الميزات الخاصة بمعلّم مستعد للقيام بنشاط تطوير شخصي، بل والتحمّس له. وهذا الجانب من تطوير المعلّم يجب أن يبدأ من الشخص نفسه، وهو ينطلق من الرغبة في إبقاء خبرة التعلّم حية في مخيلته.

ونحن نعتقد أنَّ المعلمين الجادّين في تحسين قدراتهم لتلبية حاجات طلابهم كافة، قد يتحدثون أنفسهم بدراسة ما يدرّسونه. فقد أجرت هيوز (Hughes, 1999) دراسة نوعية عن غرفة صفها. وبعد قراءة المؤلفات ذات العلاقة، أعدت ترتيبات لعدّة ملاحظات أسبوعية خاصة بغرفة صفها من المديرين والاختصاصيين والزملاء المعلمين. وقد اكتشفت أنَّ الدراسة فتحت لها آفاقاً جديدة لتلبية حاجات طلبتها الموهوبين. فقد درست أدوات التجميع المرن، وإستراتيجيات التسريع، والإثراء، والتدريس المتمايز (Tomlinson, 1995)، واكتشفت كيفية تطبيق هذه الأدوات على نحو يعود بالنفع على طلبتها الموهوبين ضمن الغرفة الصفية العادية. وكان هناك أيضاً أثر جانبي لنمذجة الخطة انعكس على الذين شاهدوها، ممّا زاد من فاعلية جهودها.

إنَّ المعلمين الذين يؤمنون بهدف المساعدة على إيجاد رغبة في التعلّم مدى الحياة في نفوس طلابهم، هم أيضاً الذين يؤمنون بهذا الهدف لأنفسهم. إنَّهم يواصلون تطوير مهنتهم وتحسينها، ويتحوّلون إلى قارئين ومعلّمين متأمّلين، وهم يدرّسون طلابهم، والخيارات التي يضعونها لهم، ويبحثون عن الآخرين ممّن هم أكثر نضجاً في فهمهم، ويتعلّمون منهم، ويطلبون المساعدة من الخبراء، ويشعرون بالحماس تجاه التعلّم. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا، هو: هل يوجد أشخاص «ولِدوا ليُدْرَسوا»؟ إذا كان الجواب بالإيجاب، فإنَّهم - حتماً - أولئك الذين يملكون هذه الميزات للارتقاء بتطوّرهم المهني ومعرفتهم.

إنَّ المدارس التي تعرض زيادة على الرواتب، ومقررات جامعية مجانية، تجلبها إلى مقارّها، وتوجد علاقات بالجامعات المحلية لتوفير الفرص والبرامج عن طريق مشاركة المعلمين الدارسين، وتخصّص وقتاً بين الجداول المزدحمة لتحقيق التنمية المهنية، وتكرّم المعلمين الذين يحقّقون مستويات تعليم عالية؛ تبعث برسائل مفادها أنَّ التعليم المستمر مهم، ومرغوب فيه، وجزء لا يتجزأ من الحياة المهنية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في المدرسة:

- التعاون مع الجامعات لنشر مبادئ تعليم الموهوبين والخبرة في صفوف معلّمي المستقبل. فضلاً عن توفير المعلومات الخاصة بطبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، والإستراتيجيات المتعلقة بتمايز التدريس في التخصصات كلّها.
- إيجاد الاعتمادات المطلوبة للاعتراف بالمعلّمين المتدربين والممارسين المستعدين لتدريس الطلاب الموهوبين، والعمل مع المنظّمات المحلية والوطنية لتضمين المتطلّبات أفضل الممارسات.
- المطالبة بتعيين المعلّمين الأكفاء القادرين على تلبية حاجات الطلاب المتنوعين أكاديمياً، والذبّ عن هؤلاء المعلّمين، وعدم التخلّي عنهم في أوقات تخفيض الميزانيات.
- استخدام التكنولوجيا في إيجاد مصادر معلومات للمعلّمين، والإفادة من نتائج الدراسات التجريبية في دعم المعلّمين وتعزيزهم.
- تشجيع المعلّمين المهتمين بتحسين المهارات، ودعمهم عن طريق إلحاقهم بالدورات، ودراسة أساليب تدريسهم.
- تجريب خطة التطوير المهني الفردية.
- توعية أعضاء مجلس المدرسة والإداريين الآخرين بضرورة تعيين المعلّمين المستعدين لتعليم الطلاب الموهوبين، وتوفير الأمان الوظيفي لهم. فضلاً عن تعريف أولياء الأمور بالقضايا التي تتأثر بتخفيض الميزانيات، ومساعدتهم على إثارتها.

المراجع

- Bangel, N. J., Enersen, D. L., Capobianco, B., & Moon, S. M. (2006). Professional development of preservice teachers: Teaching in the Super Saturday program. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 339–361.

- Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children*, 34, 317–325.
- Borland, J. (1978). Teachers' identification of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 22–32.
- Brighton, C. M. (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 177–206.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teacher and Teacher Education*, 7, 1–8.
- Callahan, C., Cooper, C., & Glascock, R. (2003). *Preparing teachers to develop and enhance talent: The position of national education organizations*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477882)
- Cashion, M., & Sullenger, K. (2000). "Contact us next year": Tracing teachers' use of gifted practices. *Roeper Review*, 23, 18–21.
- Collins, D. (1997). *Achieving your vision of professional development*. Greensboro: SERVE, University of North Carolina at Greensboro.
- Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted, & National Association for Gifted Children. (2004). *Draft joint standards for initial teacher preparation in gifted education*. Washington, DC: Author.
- Dettmer, P. A., Landrum, M. S., & Miller, T. N. (2006). Professional development for the education of secondary gifted students. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 611–648). Waco, TX: Prufrock Press.
- Feldhusen, J. F. (1985). The teacher of gifted students. *Gifted Educational International*, 3, 87–93.
- Feldhusen, J. F., & Hansen, J. (1987). *Selecting and training teachers to work with the gifted in a Saturday program*. Gifted Education International, 4, 82–94.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Gentry, M., & Keilty, B. (2004). Rural and suburban cluster grouping: Reflections on staff development as a component of program success. *Roeper Review*, 26, 147–155.
- George, P. S., & Rubin, K. (1992). Tracking and ability grouping in Florida: Educator's perceptions. *Florida Educational Research Bulletin*, 23, 3–4. (ERIC Document Reproduction Service No. ED353683)

- Goodnough, K. (2000). Fostering liberal views of giftedness: A study of the beliefs of six undergraduate education students. *Roeper Review*, 23, 89–90.
- Hallahan, D. P., & Kaufman, J. M. (1994). *Exceptional children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115–121.
- Hughes, L. (1999). Action research and practical inquiry: How can I meet the needs of the high-ability students within my regular education classroom? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 282–297.
- Hultgren, H. M., & Seeley, K. R. (1982). *Training teachers of the gifted: A research monograph on teacher competencies*. Denver, CO: University of Denver, School of Education.
- Joffe, W. S. (2001). Investigating the acquisition of pedagogical knowledge: Interviews with a beginning teacher of the gifted. *Roeper Review*, 23, 219–226.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers.
- Karnes, F. A., & Shaunessy, E. (2004). The application of an individual professional development plan to gifted education. *Gifted Child Today*, 27(3), 60–64.
- Landrum, M. S. (2001). Resource consultation and collaboration in gifted education. *Psychology in the Schools*, 38, 457–466.
- Landrum, M., & Shaklee, B. (Eds.). (1998). *Pre K–grade 12 gifted program standards*. Washington, DC: National Association for Gifted Students.
- Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education* 31(4), 34–41.
- Maker, C. J. (1975). *Training teachers for the gifted and talented*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Megay–Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, 178–182.
- Moon, T. R., Callahan, C. M., & Tomlinson, C. A. (1999). The effects of mentoring relationships on preservice teachers' attitudes toward academically diverse students. *Gifted Child Quarterly*, 43, 56–62.
- National Association for Gifted Children. (1995). *Standards for graduate programs in gifted education*. Washington, DC: Author.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–322.

- Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 127–135.
- Robinson, A. (1985). Summer institute on the gifted: Meeting the needs of the regular classroom teacher. *Gifted Child Quarterly*, 29, 20–23.
- Robinson, A. (1994). Teachers, talent development, and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 99–102.
- Robinson, A., & Kolloff, P. B. (2006). Preparing teachers to work with high-ability youth at the secondary level: Issues and implications for licensure. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 581–610). Waco, TX: Prufrock Press.
- Sisk, D. (1975). Teaching the gifted and talented teachers: A training model. *Gifted Child Quarterly*, 19, 81–88.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tabachnick, B., & Zeichner, K. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28–36.
- Tomlinson, C. (1995). *Report from National Association for Gifted Children Task Force in the interface between gifted education and general education*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Adams, C. M., Pizzat-Tinnin, P., Cunningham, C. M., et al. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. *Gifted Child Quarterly*, 38, 106–114.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- Whitlock, M., & DuCette, J. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33, 15–21. *Review of Educational Research*, 62, 129–169.

خاتمة

وردت الاستنتاجات الرئيسة لهذا النص في مراجعات 29 ممارسة قائمة على الدليل، ووجهت مسار عملنا. وكان هدفنا هنا هو تقديم بعض الأفكار العامة عن المشروع، وعلاقته بعملنا السابق حيال الممارسات الخاصة بتعليم الموهوبين، ونماذج الممارسات، ورؤيتنا لمستقبل الممارسات القائمة على الدليل في الميدان التربوي.

نظرة شاملة لعملية الممارسات القائمة على الدليل

لقد حددنا البحوث المؤيدة للممارسات التسع والعشرين الخاصة بتطوير المواهب في المدرسة والبيت، ثم تناولناها بالمناقشة والتحليل. ومما ساعدنا في بحثنا عن الممارسات القائمة على الدليل، تصورات فريق الإشراف على المشروع وتوصياته، وهو فريق مكون من باحثين متخصصين، وموظفي وزارة الخارجية الأمريكية، وقيادات ميدانية في المناطق التعليمية. وقد استفدنا من معرفة رؤساء تحرير ثلاث مجلات كانوا على اتصال دائم بالبحوث الناشئة عن طريق مراجعاتهم للنصوص الجديدة. وقد اهتمينا بثلاثة أسئلة رئيسة، هي:

- ما الأسئلة التي يلزمنا الإجابة عنها بخصوص الممارسات التربوية والمنزلية الفاعلة مع الشباب الموهوبين؟
- كيف نجسد هذه الأسئلة لجعلها أكثر فائدة للمعلمين الممارسين؟
- ما الذي تضيفه البحوث الحالية لتحسين هذه الأسئلة العملية؟

في اجتماع عمل استغرق يومين، وضع فريق التوجيه 150 سؤالاً، وحدد أكثر الأسئلة أهمية التي يمكن ترجمتها مباشرة إلى عمل، واقتراح بحوثاً بعينها لإثرائها.

بعد إعداد هذا التصور، اجتمع المؤلفون واتفقوا على الملامح الرئيسة التي أردنا تضمينها هذه المراجعات العملية، وهي: نظرة شاملة موجزة للممارسة، ومراجعة مختصرة لمواد البحوث، ومجموعة من الإجراءات العملية البارزة التي سيتخذها المعلمون وأولياء الأمور. وقد استخرجنا مصطلحات سهلة من الأسئلة التي وضعها فريق التوجيه، وناقشناها، وأخذنا نقرأ ونفكر فيما تهدف إليه البحوث. وفي واقع الأمر، فقد بنينا ما يمكن أن نسميه «العمود

الفقري للرواية»، لفهم مسار البحث، وصولاً إلى إجراءات محدّدة أوردناها في قسم «ماذا يمكننا أن نفعل؟»، في كلّ مراجعة للممارسات.

الممارسات القائمة على الدليل والممارسات المقترحة

تختلف مادة هذا النص عمّا ورد في كتابنا السابق عن حاجات المعلّمين الممارسين لمعلومات عملية مبنية على الدليل حيال ما يجب عمله لخدمة الشباب الموهوبين. وقد سبق لاثنتين منّا (شور، وروبينسون) أن اشتركتا مع ديوي كورنيل وفيرجيل وارد (Dewey Cornell and Virgil Ward) في تأليف كتاب «ممارسات مقترحة في تدريس الموهوبين: تحليل ناقد» (Recommended Practices in Gifted Education: A Critical Analysis, 1991).

تختلف رؤيتنا للممارسة المقترحة في كتاب الممارسات المقترحة عن الممارسات المبنية على الدليل الواردة في هذا الكتاب؛ في أنّ الممارسة المقترحة تعني أنّ شخصاً ما، في أحد الكتب في مكان ما، اقترح علينا أن نفعل شيئاً بخصوص تدريس الموهوبين. وقد تبين أنّ كثيراً من هذه الممارسات المقترحة كانت مفيدة، ولكنّها لم تكن –بالضرورة– قائمة على البحث. وعلى العكس من ذلك، فإنّ التسع والعشرين ممارسة القائمة على الدليل، التي ناقشناها طوال هذا الكتاب مدعومة بالبحث الذي يمكن ترجمته إلى إجراءات محدّدة، يمكن لأولياء الأمور والمعلّمين تطبيقها في البيت والمدرسة.

نماذج من الممارسات

يزخر ميدان تربية الموهوبين بالبحوث التجريبية التي تتضمّن تحليلات بعدية meta-analyses، ودراسات شاملة على نطاق واسع، ودراسات محدودة، وتحليلات دراسات حالة ودراسات حالات منفردة. ويمكن العثور فيها على معلومات عن ممارسات أولياء الأمور والمدارس، خاصة بالشباب الموهوبين من قاعدة البيانات الخاصة بتدريس الموهوبين.

وعلى الرغم من الحاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات، إلا أنه يتوافر حالياً مجموعة رئيسية من الممارسات المدعومة بالبحث الخاصة بالطلاب الموهوبين. وفيما يأتي بعض الملاحظات المستخلصة منها:

1. يركّز عدد من الممارسات على جوانب محتوى المنهاج، مثل: الرياضيات، والعلوم وفنون اللغة، وتمارين تدريسي في التاريخ. فضلاً عن توضيح أمر مثير للاهتمام حيال طبيعة البحث الذي يثري جميع هذه الممارسات القائمة على الدليل. فإذا عقدنا مقارنة - مثلاً - بين منهاج الرياضيات والمصادر الأولية في التاريخ، سنجد أنّ كليهما يركّز على مستوى ممارسة مختلف. فاستخدام المصادر الأولية في التاريخ ممارسة تدريسية، وهي ممارسة غنية، وتشمل الطريقة التي يمارس فيها المؤرخون البالغون مجالهم، ولكنّها ممارسة مركّزة، تُفضي إلى مجموعة من الإجراءات المحددة للتدريس؛ بغية تلبية حاجات الطلاب الموهوبين. وعلى النقيض من ذلك، فإنّ الممارسة القائمة على الدليل الخاصة بمنهاج الرياضيات، هي ممارسة أوسع، وتشمل كلاً من: البحث التدريسي، والبحث المنهاجي في آن معاً، ولها علاقة بالكتابات الخاصة بفروق النوع الاجتماعي (الجندر). ولو استخدمنا تشبيهاً للقصة هنا، فإنّ استخدام المصادر الأولية في التاريخ يمثل قصة قصيرة رائعة، في حين يمثل منهاج الرياضيات رواية ملحمية طويلة.

2. يكشف نمط الممارسات القائمة على الدليل أيضاً عن مجموعة عنقودية تركز على مجتمعات خاصة من الشباب: الموهوبين، والمختلفين ثقافياً، والمنخفضي الدخل، والثنائيي الحاجات. ويكشف لنا أيضاً عما يتعيّن فعله لهم في البيت. توجد ممارسات خاصة في بعض الحالات. لهذا، فقد حملت الفصول عناوين تعكس ذلك التركيز، ولكنّ المعلومات حيال ما يصلح للمجتمعات الخاصة من الطلاب الموهوبين تبدو أيضاً متماسكة في عموم الممارسات.

تخاطب بعض الممارسات مجتمعات خاصة من الطلاب الموهوبين بطرائق محدّدة؛ إذ يعالج فصل «القراءة المبكرة للقراء مبكري القراءة» موضوع الأطفال الصغار من مبكري النضج، ونجد أيضاً هذا الموضوع في الجزء الخاص بالعابرة «تطوير

المواهب الخاصة». ويرد ذكر الطلاب الثنائيي اللغة في فصلي: «تعلّم لغات عدّة»، و«تطوير مواهب الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة».

3. غيّرت بعض الممارسات شكلها أمام ناظرينا. فمثلاً، الممارسة القائمة على الدليل في الفصل الموسوم بـ «تعلّم لغات عدّة»، تبدأ بكتابات عن دراسة اللغة الفرنسية والإسبانية والألمانية في المدارس الثانوية، ثمّ تتوسّع لتشمل دراسة اللغة الكلاسيكية، والتعرّض المبكر للغة في المدارس الابتدائية، والمواهب اللغوية للطلاب الثنائيي اللغة.

وأخيراً، تكشف أنماط الممارسات القائمة على الدليل بعض الثغرات المهمة، مثل انشغال الميدان التربوي بموضوع ضعف تحصيل الشباب الموهوبين، في الوقت الذي تخلو فيه الممارسات التسع والعشرين - في هذا النص - من أيّ ممارسة عن ضعف التحصيل، مع أنّ هناك إشارات تدل عليها في موضوعات أخرى، مثل النوع الاجتماعي (الجنس). ولا يزال هذا الموضوع بحاجة إلى مزيد من البحث.

ومع ذلك، فنحن على علم بالسلوكات المرتبطة بضعف التحصيل؛ إذ تحتوي أدبيات البحوث على دراسات للطرائق التي يختلف فيها ضعف التحصيل عن الموهوبين. ولدينا بعض الإرشادات على إجراءات محدّدة تبدو واعدة، خلافاً لمسار ضعف التحصيل في المشروعات القائمة على الاهتمام، ولفت انتباه الفتيات.

ولكنّ هذه القصة معقّدة؛ فالأسباب المُفضية إلى ضعف أداء الشباب الموهوبين تتباين إلى حدّ كبير.

إنّ الطالب الذي يعاني ضعفاً في أدائه بسبب صعوبة ما، يختلف عن الطالب الضعيف التحصيل بسبب تدني التوقعات، الذي يختلف بدوره عن الطالب الضعيف التحصيل بسبب انعدام الدافعية، الذي يختلف أيضاً عن الطالب الضعيف التحصيل بسبب الصدمة العائلية. وبالعودة إلى تشبيهنا الأدبي الخاص بالممارسات القائمة على الدليل، نلاحظ وجود مجموعة من

توجيهات المسرح السليمة. ولكن، ليس لدينا مسرحية كاملة. ولا يزال يتعين علينا كتابة المشهد الثالث الذي سيساعدنا على توضيح ما يصلح للموهوبين ضعاف التحصيل بطريقة مضاعفة.

ماذا بعد؟

مما لا شكّ فيه أنّ الممارسات القائمة على الدليل ينتظرها غد مشرق. ففي عصر المساءلة والموارد الشحيحة بالنسبة إلى المدارس، فإنّ المعلّمين والمدافعين عن تعليم الموهوبين وصنّاع القرار بدؤوا يبحثون عن الدليل بصورة متزايدة؛ لبناء قراراتهم وأحكامهم عليه.

وفي حالات كثيرة، فإنّ هذا الدليل يتمثّل في البحث التجريبي. فقد اهتمنا في هذا المشروع إلى أهمية ربط الدليل التجريبي باهتمامات أولياء الأمور والمربين وصنّاع القرار. لكنّ الربط بين البحث والممارسة غالباً ما يرتبط -من دون ضابط- بالإحباط الظاهر للباحثين والممارسين وصنّاع القرار على حدّ سواء. وقد حاول هذا المشروع تجسير هذه الفجوة.

نبذة من سيرة المؤلفين

دونا إنرسون Donna Enersen: مربية أطفال لأولياء الأمور والمعلمين، قضت 25 عاماً وهي تعمل معلّمة صف، وخبيرة مناهج وقراءة للمرحلة الابتدائية في بنسلفانيا وفلوريدا، ثمّ عملت في السبعة عشر عاماً الأخيرة أستاذ تربية في جامعة بوردو بولاية إنديانا. كانت إنرسون من أوائل الخبراء في تربية الموهوبين في مقاطعة باينالاس بولاية فلوريدا، وقد أوجدت أيضاً صفوف أولياء الأمور، وقادت التنمية المهنية للمعلمين. وأدارت البرامج الداخلية الصيفية وبرنامج عطلة نهاية الأسبوع للأطفال، ودرست مقرّرات اعتماد المعلمين في تربية الموهوبين في معهد مصادر تربية الموهوبين بجامعة بوردو.

نظّمت إنرسون دورات لتعليم أولياء الأمور في المعهد، وفي عموم منطقة إنديانا الوسطى. وقدّمت استشارات لمدارس المقاطعة في أثناء تقويم المدارس لخدمات الأطفال الموهوبين. وطوال فترة عملها في المدارس، تعرّفت إلى الطلاب الذين كانوا بحاجة إلى إرشاد، وإلى عائلاتهم، ثمّ أصبحت الصوت المدافع عنهم في المدارس، وصمّمت خططاً تربوية ملائمة لهم. وعن طريق المنظمة التطوعية «شركاء من أجل الأمريكيتين» (Partners for the Americas)، عملت دونا في جنوب البرازيل، وجنوب أمريكا أستاذاً ومستشاراً في المدارس والجامعات.

آنا روبنسون Ann Robinson: أستاذ تربية، والمدير المؤسس لمركز تربية الموهوبين في جامعة أركانساس بمدينة ليتك روك. وقد سبق لها العمل رئيساً لتحرير مجلة الطفل الموهوب الفصلية Gifted Child Quarterly، وهي عضو في مجلس إدارة الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، ونالت جائزتين من الرابطة في القيادة والبحوث.

تقاسمت روبنسون مع زميلتها المؤلفة سيدني مون الجائزة السنوية لفصلية الطفل الموهوب على بحث «الدراسة الوطنية للدفاع عن تربية الموهوبين». وشاركت شور وكورنيل ووارد وروبينسون في تأليف بحث «ممارسات مقترحة في تربية الموهوبين: تحليل ناقد»؛ الذي وُصف بأنه واحد من بين أبرز 50 عملاً في تربية الموهوبين. شغلت روبنسون عضوية مجلس المجموعة الخاصة بالموهبة والتفوق في الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية. وفي عام 2000م، حازت على جائزة التميّز لكلية التربية من رابطة خريجي جامعة بوردو. وسبق لكلية أن كرّمتها

بمنحها جائزة التميز في البحث عام 1999م، وجائزة الجامعة في الخدمة العامة عام 2001م. والآن، تتأأس روبنسون رابطة أركنساس لتربية الموهوبين والناغبين، وهي من الناشطين في حركة الدفاع عن برامج الموهوبين على المستوى المحلي والوطني. وقد فازت عام 2006م بجائزة التميز من الرابطة الوطنية للطلاب الموهوبين.

بروس إم. شور Bruce M. Shore: أكمل هذا الباحث دراسته الجامعية، ثم حصل على شهادة الماجستير من جامعة ميغيل، ثم درس الرياضيات للمرحلة الثانوية، ثم نال درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة كالغاري. وهو ممارس مرخص في الاستشارات النفسية في مقاطعة كيبيك الكندية، وكان رئيساً لرابطة ميغيل لأساتذة الجامعات. بدأ شور حياته العملية في دائرة علم النفس التربوي والاستشاري بجامعة ميغيل عام 1970م، وظلّ رئيساً لها مدة تسع سنوات. وفي عام 2006م، أكمل خمس سنوات في عمادة شؤون الطلاب في الجامعة حيث كان يشرف على الخدمات الطلابية، وإجراءات سياسة النزاهة الأكاديمية. وكان مشاركاً نشطاً في الحوارات العامة بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب وقيادة الجامعة. وقد عاد شور إلى منصبه أستاذاً لعلم النفس التربوي في جامعة ميغيل. وهو مؤلف أو مؤلف مشارك في تسعة كتب منشورة، وثلاثة وعشرين فصلاً من كتب، وثلاث وسبعين مقالة في المجالات المتعلقة بالموهبة والتعليم الموجة بالاستقصاء. وفي عام 1995م، نال جائزة الباحث المتميز من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين.

تعريف بأعضاء لجنة الإشراف

فيليس آلدريتش Phyllis Aldrich: أستاذ مشارك في كلية سكيدمور، عملت منسقة لتربية الموهوبين في مجلس خمس مقاطعات للخدمات التربوية التعاونية في ولاية نيويورك، حيث أنشأت مركز مصادر وبيانات لتربية الموهوبين. تولّت آلدريتش رئاسة منظمة تدافع عن خدمات الموهوبين من المعلمين، وأولياء الأمور. وعلى المستوى الوطني، تعمل آلدريتش مع لجنة استشارية للأطفال الاستثنائيين، تابعة لوزارة الخارجية الأمريكية، ومع المجلس التنفيذي للقياس الوطني للتقدم التربوي.

جوان بيكر Joan Becker: مراقب مشارك لخدمات الدعم الأكاديمي في جامعة ماساشوستس ببوسطن، وهي رئيس برنامج العمليات اليومية. وقد عيّنتها الجامعة أصلاً لتطوير برنامج ريفي للشباب الموهوبين والناغبين، ثم تولّت رئاسة المجلس في الفترة الممتدة بين عامي 1984م – 1998م.

لورنس جي. كولمان Laurence J. Coleman: رئيس قسم دراسات الموهبة في جامعة توليدو، ورئيس تحرير سابق لمجلة تربية الموهوبين. من أشهر مؤلفاته «رعاية الموهبة في المدرسة الثانوية». حصل عام 1995م على منحة دراسية من مؤسسة فولبرايت للدراسة في الهند، ثم نال عام 2001م جائزة الباحث المتميّز من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، وجائزة «فصلية الطفل الموهوب» لأفضل ورقة بحث عام 2001م، وجائزة القيادة والخدمة المتميّزة لعام 2004م من مجلس الأطفال الاستثنائيين.

بيغي إيه. ديتمر Peggy A. Dettmer: أستاذ في جامعة ولاية كنساس. ألّفت العديد من الكتب والمقالات في مجال تربية الموهوبين. وقد نشرت خمس طبعات من كتابها الذي اشتركت في تأليفه نورما دايك وليندا ثيرستون: الاستشارة والتعاون والعمل الجماعي للطلاب ذوي الحاجات الخاصة». شغلت ديتمر منصب رئيس قسم التنمية المهنية في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، وكانت عضواً مؤسساً في معهد التدريب المهني الذي أشرف على أعمال ذلك القسم.

بيسي دولكان Bessie Duncan: مشرف سابق لتربية الموهوبين والناغبين في مدارس ديترويت العامة. وهي، عضو في المجلس الاستشاري لمصادر تربية الموهوبين في جامعة بوردو، وكانت عضواً في لجنة التوجيه للتميز الوطني.

إيفلين حياة Evelyn Hiatt: شغلت إيفلين منصب كبير مديري الخدمات الأكاديمية المتقدمة في وكالة تربية تكساس قبل تقاعدها عام 2004م. وكانت رئيس مجلس إدارة البكالوريا العالمية لأمريكا الشمالية ومنطق الكاريبي، وعضواً في كثير من المجالس واللجان. وقد تولت مناصب قيادية في منظمات محلية ووطنية كثيرة.

سكوت هونساكر Scott Hunsaker: أستاذ مساعد للأسس التربوية وتدريس الموهوبين في قسم التعليم الابتدائي في جامعة ولاية يوتا الرسمية في لوغان. وقد كُرِّمتها الجامعة بمنحة جائزة المعلم لعام (2000م). كان عضواً سابقاً في مجلس إدارة الرابطة الوطنية للموهوبين، وقد حصل منها على جائزة القيادة. تركّز دراساته على الأطفال مبكري النضج، وعلى اتخاذ القرارات المهنية، والإبداع.

جيمس ايه. كوليك James A. Kulik: مدير وعالم بحوث في جامعة ميتشيغان. بدأ باستعمال أساليب التحليل البعدي لتلخيص خلاصات البحوث في مختلف جوانب الدراسات الاجتماعية العملية، وذلك منذ عام 1976م. وقد ترجمت مشروعاته التحليلية إلى نحو 75 مادة مطبوعة، بما في ذلك مقالات المجلات.

روزا بيريز Rosa Perez: اختصاصية برامج، ومعلمة الطلاب الموهوبين في برامج الموهبة في مدارس مدينة سان دييغو، وهي كاتبة ومستشارة في الموهبة، والتدخلات المبكرة، والطلاب المتنوعين لغوياً.

جويس فان تاسيل - باسكا Joyce Van Tassel-Baska: أستاذ التربية في جامعة جودي وليتون سميث، والمدير التنفيذي لمركز تربية الموهوبين في جامعة ويليام وماري، والرئيس الحالي للرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين. عملت جويس مستشاراً لتربية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية كلها، والمنظمات الوطنية الرئيسة، بما في ذلك: وزارة التربية

الأمريكية، والرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية. وقد تميّزت بغزارة الإنتاج؛ إذ نشرت 20 كتاباً، وأكثر من 345 مقالةً، وفصلاً، وتقريراً علمياً. شغلت جويس أيضاً منصب الرئيس في رابطة الأطفال الاستثنائيين.

هيربرت والبيرغ Herbert J. Wallberg: أستاذ دراسات التربية وعلم النفس في جامعة إلينوي بشيكاغو. ألّف وحرّر أكثر من 55 كتاباً، و350 مقالةً تناولت موضوعات عدّة، مثل: الفاعلية التربوية، والإنجازات البشرية والاستثنائية. كان عضواً في مجلس القياس الوطني، وزميراً في الرابطة الأمريكية لتقدّم العلوم، ورابطة علم النفس الأمريكية، والجمعية الإحصائية الملكية. عمل مع وزارة التربية الأمريكية ومؤسسة العلوم الوطنية، وأعدّ لهما دراسات مقارنة خاصة بالمدارس اليابانية والأمريكية. وقد وظّف البحوث التركيبية في تلخيص آثار الظروف والطرائق التربوية المختلفة في التعلّم والنتائج الأخرى، ممّا انعكس إيجاباً على سياسات التربويين والمشرّعين.

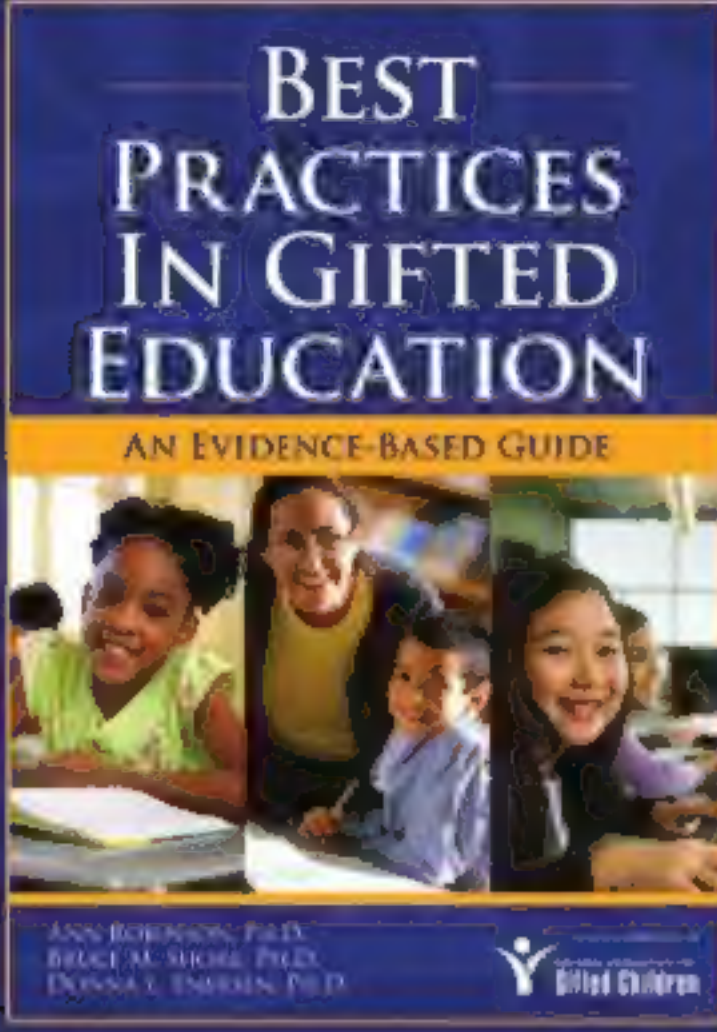
قائمة المصطلحات

الأقليات 18، 121، 134، 137، 139، 247، 290،	أ
296، 306، 320، 329، 330، 331، 332، 333، 335،	أساليب التعلم 187
336، 337، 338، 339	أمة مخدوعة 311
الإثراء 83، 103، 113، 157، 158، 159، 160،	إستراتيجيات 19، 22
225، 236، 270، 300، 301، 302، 363، 365،	إستراتيجيات التكيف 31
الإحلال المتقدم 155، 202، 204، 236، 256،	إستراتيجيات التكيف والتعويض 49
257، 263، 304، 318، 319، 320، 324، 350،	إستراتيجيات الحياة 19
الإعاقة 42، 44، 45، 47، 49	اختبار الاستعداد المدرسي 54، 102، 273، 335،
الإنترنت 185، 186، 188، 190، 191، 192، 193،	352
204، 258، 259	اختيار الوظيفة 289، 293
الاختبارات المقننة 150، 329، 342، 360،	استراتيجيات 19، 22، 31
الاستقصاء 10، 147، 155، 156، 157، 158، 159،	استراتيجيات التكيف 31، 49، 59
160، 162، 163، 188، 190، 191، 192، 193، 215،	استراتيجيات التكيف والتعويض 49
227، 236، 237، 238، 301،	اكتشاف الموهبة 131، 137، 274، 340، 347،
الاستنتاج 58، 160، 163، 246، 252، 255، 338،	360
البحث عن المواهب 102، 315، 322،	الآمال 253
البرامج الصيفية 69، 352،	الأدب 104، 207، 212، 213، 215، 221، 225،
التجميع العنقودي 179، 180، 376،	226، 227، 228، 350
التجميع المرن 10، 175، 176، 177، 178، 379،	الأدب الكلاسيكي 215، 227
	الأطفال الموهوبون 28، 29، 73، 144

- التسريع 10، 12، 20، 102، 103، 168، 226، 251،
252، 260، 263، 301، 304، 311، 312، 313، 314،
317، 320، 321، 322، 323، 379
- التسريع الجذري 314
- التطوير الوظيفي 91، 293
- التعاون 23، 33، 156، 362، 380
- التعلم التعاوني 156، 178، 179، 257، 261
- التفكير الإبداعي 33، 113، 117، 118، 146،
271، 334
- التفكير التأملي 149
- التفكير الرياضي 54، 249، 252، 254، 255، 258
- التفكير الناقد 146، 157
- التكيف الاجتماعي والعاطفي 27
- التمهدة 89، 90، 91، 92، 93، 186
- التمايز 140، 162
- التمثيل 73، 261، 270، 329، 330، 331، 332
- التمييز 213، 222، 391، 392
- التنمية المهنية 172، 210، 372، 376، 377، 379،
391، 393
- التنوع الثقافي 351، 377
- التواصل 20، 21، 22، 30، 42، 46، 48، 67، 81،
90، 104، 133، 187، 188، 194، 212، 281، 283،
285، 286، 294، 351، 354
- التوجيه 10، 11، 33، 92، 93، 94، 95، 96، 97،
103، 159، 300، 323، 352، 365، 366، 375،
385، 394
- التوقعات 32، 155، 249، 294، 354، 363، 365
- الجنس الواحد 60، 256
- الحساسية 45، 61
- الحواسيب 111، 186، 187، 188، 194، 195
- الخبرات 21، 74، 81، 97، 104، 105، 117، 131،
155، 190، 212، 223، 273، 275، 293، 305، 306
- الخلفية الإثنية والعرقية 351
- الذكاءات المتعددة 10، 113، 127، 129، 130،
131، 132، 133، 134، 135، 136، 137، 138، 139،
140، 254، 349
- الرقص 30، 274، 276
- الركوب المجاني 179
- السحب 175، 178، 300، 301
- الصدقات 59، 101، 105، 318
- الصفوف السريعة الخطوات 314، 316، 317
- العائلات الفقيرة 364

الفرق الفردية 79، 83، 112، 129، 131	الوحدة 170، 210، 211
الفنون البصرية 269، 275	ب
القدرات الرياضية 249، 253، 255	برامج الإثراء 103
القدرات اللفظية 54، 255	ت
القرء المبكرون 79	تحصيل الطالب 169، 335
القلق 57، 59، 116، 169، 294، 321	تحيز الاختبار 330
الكتاب 12، 22، 210، 211	تخطي (قفز) الصفوف 314، 317
الكفاية الذاتية 58	تشئت الانتباه والنشاط الحركي المفرط 45
اللغة الأجنبية 283	تطوير المواهب 67، 68، 305، 387
المؤرخون 199، 201، 202، 387	تعرف الموهبة 47، 48، 49، 121، 129، 131
المثابرة 44، 69، 347	تكنولوجيا التدريس 10، 185، 190، 191
المحتوى 62، 117، 148، 150، 155، 159، 167، 168، 170، 172، 194، 200، 203، 208، 223، 238، 250، 254، 256، 289، 294، 299، 305، 314، 323، 375	ث
	ثنائيو الحاجات 10، 41، 44، 45
	ح
المدارس الداخلية 42، 101	حل المشكلات الإبداعي 158، 161، 294، 302
المسابقات 19، 263، 304	خ
المُسرعين 252، 313، 321، 322	خطة جويلين 175، 177
المهن العلمية 60	د
الموجه 303	دخول الكلية المبكر 317، 323
النمطية 27، 260	س
الواجب البيتي 353	سمات رئيسة للتعلم 201

- ض
مقياس القياس البديل 129
- ضغط المنهاج 10، 167، 168، 169، 170، 171،
172، 213، 215، 252، 260
- ط
منهاج العلوم 234، 235، 237
مهارات التفكير 117، 143، 145، 146، 147،
148، 149، 150، 151، 156، 157، 158، 237
- ن
طرح الأسئلة 155، 157، 159، 160، 227
- غ
نموذج إثراء القراءة الشامل - على مستوى
المدرسة 225
- ف
غرف الصفوف غير المتجانسة 167، 168
نموذج الإثراء الثلاثي 157، 159، 160، 302
- و
فروق الجندر 10، 57، 58، 61، 255، 256، 257،
258
- واختبار الكلية الأمريكية 352
- والأدب المعاصر 215، 221
والتدريس التشخيصي 167
- والدروس الخصوصية 270، 340
والكفاية اللغوية 226، 282
- والمواهب اللغوية 388
- ومهارات فك الترميز 83
- ل
كريست 273
- لعب الدور 89
- م
مزدوجو الاحتياج 41
- معتقدات المعلمين 135، 371
- معدل الذكاء 78، 113، 127، 128، 134، 140،
189، 331، 333، 336، 337



يُقدّم كتابُ **(أفضل الممارسات في تربية الموهوبين)** العديد من النصائح الموجزة والحديثة، القائمة على البحوث، لكل من المربين، والإداريين، وأولياء أمور اليافعين الموهوبين والنابعين. وقد جاءت الممارسات التسع والعشرون الواردة في هذا الكتاب؛ نتيجةً لدراسة وتمحيص مكثّفين في البحوث التربوية المتعلقة بالأساليب الناجحة في تدريس الشباب الموهوبين؛ ومن بين هذه الأساليب الاهتمام بالطلبة المتنوعين ثقافيًا، وذوي الدخل المنخفض، ووسائل تعرّف الموهوبين، والحاجة إلى منهاج يتحدّى الشباب ذوي القدرات الفائقة.

لقد خصّصنا لكل ممارسة فصلًا خاصًا من جزأين، هما: ما الذي نعرفه؟ وماذا يمكننا أن نفعل؟ بحيث يصف الجزء الأول بطريقة مختصرة الممارسة ذات العلاقة، ويلخص البحوث الخاصة بها، في حين يقترح الجزء الثاني مسار العمل الذي قد يسلكه المعلم داخل الفصل، أو الإداري في المدرسة، أو وليّ الأمر في البيت.

إنّ هذا الكتاب لا غنى عنه لكلّ معلّم ومتخصّص في مجال رعاية الموهوبين، خاصة من يبحث عن دليلٍ يربط البحث بالممارسة في تدريس الموهوبين.

ISBN:978-603-503-600-9



9 786035 03600 9



موضوع الكتاب:

الطلاب الموهوبون - ورعاية